Völcker

Die

Reform des höheren Schulwesens

auf Grund

der Ostendorfschen These:

Der fremdsprachliche Unterricht ist mit dem Französischen zu beginnen.

Von

Dr. G. Völcker,

Direktor des Realprogymnasiums zu Schönebeck a. E.

Berlin.

Verlag von Julius Springer.

1887.

Die

Reform des höheren Schulwesens

auf Grund

der Ostendorfschen These:

Der fremdsprachliche Unterricht ist mit dem Französischen zu beginnen.

Von

Dr. G. Völcker,

Direktor des Realprogymnasiums zu Schönebeck a. E.

Berlin.

Verlag von Julius Springer.

1887.

Selbst erfinden ist schön; doch glücklich von Andren Gefundnes
Fröhlich erkannt und geschätzt, nennst du das weniger dein?
(Göthe.)

Wo immer müde Fechter sinken im mutigen Strauß,
Es kommen frische Geschlechter und fechten es ehrlich aus.

Trotz der neuen preußischen Lehrpläne vom Jahre 1882 will die Hochflut der Reformvorschläge für das höhere Schulwesen Preußens und der übrigen deutschen Staaten sich nicht erschöpfen, und daß man mit guten Gründen über eine Überbürdung auf diesem Gebiete klagen könnte, zeigt sich in dem gelinden Grauen, das erfahrene Schulmänner bei den Worten „Reform“ und „Reorganisation“ bereits erfaßt. Diesem Odium gegenüber bin ich in der glücklichen Lage, nach langer und reiflicher Erwägung einen Vorschlag nochmals allseitiger Prüfung zu empfehlen, den vor vierzehn Jahren der leider zu früh verstorbene Ostendorf der preußischen obersten Unterrichtsbehörde unterbreitet hat. Was mich ganz besonders dazu ermutigt, ist die Thatsache, daß an einer preußischen Schule wenigstens die Grundidee desselben: die Priorität des Französischen sich aufs beste bewährt hat. — Ostendorfs diesen Gegenstand behandelnde Schrift ist ihrem wesentlichen Inhalte nach im ersten Teile von mir nochmals besprochen worden, in den folgenden Abschnitten habe ich mich zu zeigen bemüht, daß noch weitere pädagogische und soziale Momente hinzukommen, welche dieses Prinzip in ein helleres Licht setzen, ihm eine größere Tragweite verleihen. —

Um der von mir befürworteten Sache zu dienen, trat ich, wo es irgend möglich war, zurück und überließ ihre Vertretung gewich-

tigen Personen. Daher die vielen und langen Citate. Wohl hätte ich ohne sie meiner Arbeit einen volleren Guß und leichteren Fluß geben können, aber sie tragen doch auch äußerlich dazu bei, dem Ganzen die Form zu verleihen, welche seinem Zwecke entspricht: in dieser Frage zu orientieren. Hinzu kommt, daß ich nicht blos Berufsgenossen, sondern auch weitere Kreise mit derselben bekannt machen möchte, woraus man manche Weitläufigkeiten und Wiederholungen erklären und entschuldigen möge. Übrigens zeigt schon die ganze Anlage der in engeren Grenzen gehaltenen Schrift Ostendorfs, zu welchen scheinbar unbegründeten Abschweifungen eine eingehendere Behandlung des Themas unwillkürlich zwingt. Daher auch die langatmigen, umständlichen Erörterungen der beiden ersten Teile, die vielleicht für einige geduldige Leser nicht unwillkommen sind.

Schönebeck a. E. im April 1887.

G. Völcker.

Inhalt.

I.

Ostendorfs Schrift: „Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßiger Weise der fremdsprachliche Unterricht?"

Die in den Tagen vom 8. bis zum 23. Oktober 1873 auf Veranlassung des Unterrichtsministers Falk in Berlin tagende Versammlung hervorragender Pädagogen und Abgeordneten beschäftigte sich in eingehender Weise mit Ostendorfs Reformvorschlägen. In dem amtlichen Berichte heißt es:[1] „Von den bezüglich der Unterrichtspläne in der Versammlung verhandelten Prinzipien wesentlich verschieden war der Vorschlag des Direktors Ostendorf. Er sprach den Wunsch aus, es möge durch das Gesetz gestattet werden, von der bisherigen Einrichtung, nach welcher der sprachliche Unterricht mit dem Lateinischen begonnen werde, abzugehen und denselben vielmehr mit einer neueren Sprache, und zwar mit der französischen, zu beginnen." An der sehr lebhaften Verhandlung beteiligten sich namentlich die Herren Geh. Oberregierungsräte Wiese und Bonitz, jener der damalige Leiter des höheren Unterrichtswesens in Preußen, der letztere sein Nachfolger. Wiese erklärte u. a., daß Ostendorfs Plan wohl durchdacht und von seinem Verfasser so gut gerechtfertigt sei, daß jedenfalls ihm selbst gestattet werden könne, denselben auszuführen. Wer das Französische genau kenne, sei weit entfernt, dieser Sprache die Eigenschaften abzusprechen, welche für einen grundlegenden grammatischen Unterricht erforderlich sind. Er erklärte sein Bedenken nur aus ethischen Gründen. Aber wenn man ohne Gefahr Französisch in allen Klassen

---

[1]) Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung Preußens, 1874, S. 85.

der Töchterschulen in großer Stundenzahl seit Jahren unterrichtet habe, ohne ethische Nachteile bemerkt zu haben, so könnten Gefahren für die männliche Jugend kaum entstehen, wenn in den unteren Klassen das Französische vorherrsche.

Dr. Bonitz erklärte, es sei wünschenswert, daß der Kern des Planes, den Unterricht im Französischen vor dem Lateinischen zu beginnen und so einen wirklich gemeinsamen Unterbau für Gymnasien und Realschulen zu gewinnen, durch die Erfahrung erprobt werde. Wenn er auch nach dem thatsächlichen Standpunkte der psychologischen Wissenschaft es nicht für möglich halte, den Erfolg mit voller Sicherheit zu verbürgen, so halte er doch einen mit Konsequenz durchgeführten Versuch für unbedenklich.

Kurze Zeit vor jenen Beratungen hatte Dr. Ostendorf, damals Direktor des Realgymnasiums in Düsseldorf, seinen Reformplan in folgenden beiden Schriften veröffentlicht: 1) Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßiger Weise der fremdsprachliche Unterricht? 2) Das höhere Schulwesen unseres Staates. Ein Bericht, den städtischen Behörden zu Düsseldorf erstattet. Beide Schriften erschienen in Düsseldorf bei Voß u. Comp. 1873.

Der wesentliche Inhalt der ersten ist folgender: Unser gegenwärtiges Schulsystem leidet an großen Mängeln, da kein Gymnasium frei ist von vielen Schülern, welche in einer andren Schule eine geeignetere Vorbildung für das Leben erhalten würden. Kaum ein Viertel aller Schüler des Gymnasiums absolviert dasselbe, und auch von diesem Viertel findet die Mehrzahl nicht diejenige Vorbildung, welche eine geeignete Grundlage für ihre späteren Studien sein könnte. Die Realschule I. O. (Realgymnasium) wird nur etwa von einem Sechszehntel absolviert, und selbst von diesen Schülern nehmen nur die begabteren und strebsameren eine gründliche und fruchtbare Bildung für das Leben mit. Die Realschulen ohne Latein wollen durch ausgedehntes Studium von Übersetzungen der alten Klassiker, durch Unterricht im Mittelhochdeutschen, durch Nachahmung der Gymnasien und Realgymnasien in der Methode, durch Ausdehnung ihres Kursus mit diesen wetteifern und bewirken dadurch, daß kaum 2 Procent ihrer Schüler das Ziel der Schule erreichen. Für den wichtigsten Teil des Volkes, den mittlern Bürgerstand, giebt es, abgesehen von wenigen Ausnahmen, keine Schulen. Die seit Schleiermacher ent-

worfenen Reformpläne sind an dem Grundsatz gescheitert, daß alle höhere Bildung mit dem Lateinischen beginnen müsse. Ohne Zweifel erfordert die Entwicklung unsrer Kultur und Litteratur für jeden, welcher berufen ist, an der Entwicklung unsers Volkes und Staates mitzuarbeiten, für den künftigen Volksvertreter ebensowohl als für den künftigen höheren Beamten und Lehrer unerläßlich ein ernstes Studium des klassischen Altertums und zwar nicht blos des römischen, sondern auch des griechischen. Doch das Studium der alten Sprachen lohnt nur dann Zeit und Mühe, wenn es uns dieselben bis zu einem gewissen Grade wirklich zu eigen macht und uns das Altertum erschließt.

Die Frage nun, mit welcher fremden Sprache der Unterricht zu beginnen habe, ist eine offene, da die Erfahrung von Jahrhunderten, die Übereinstimmung aller modernen Kulturvölker, mit dem Latein zu beginnen, nichts für die zweite Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts beweist, namentlich nicht für die nichtromanischen Länder. Auch England beweist nichts, weil in ihm auf allen Lebensgebieten manche Einrichtungen, die seit Jahrhunderten fortbestanden haben, sich noch finden und gleichsam als Ruinen aus dem Mittelalter fremdartig in das moderne Leben hineinblicken. Das Lateinische ist eine tote Sprache geworden, seit Ludwig XIV. ist das Französische die allgemeine Sprache der Gebildeten unter den Kulturvölkern. Die bis jetzt gemachten Versuche, mit einer neuern Sprache zu beginnen, sind allerdings kläglich gescheitert, aber sie mußten fehlschlagen, weil sie planlos und ohne Ernst unternommen wurden.

Die Vorzüge des Französischen vor dem Lateinischen als Anfangssprache sind folgende: Das lebendige Bestreben, sich eine moderne Sprache anzueignen, ist leichter zu erregen; die methodischen Übungen in der Aussprache erziehen zur Aufmerksamkeit, üben das Ohr und die Sprachorgane und bilden den Sinn für Nettigkeit, Klarheit und Schönheit. Die weniger scharf geschiedenen Formen erfordern ein fast noch gespannteres Zuhören; sie bieten für den neunjährigen Knaben genug Arbeit und Anstrengung; die Einfachheit der Deklination in den modernen Sprachen oder vielmehr ihr vollständiger Wegfall, der Ersatz der Casus durch Präpositionen hat für deutsche Schüler etwas sehr Bildendes; zur Übung des Gedächtnisses bietet der reiche Wortschatz der neueren Sprachen und namentlich die reiche

Entfaltung der Ableitungen von einem Stammworte reichliche und passende Gelegenheit. Auch die Syntax der französischen Sprache besitzt Vorzüge, vermöge deren sie der geistbildenden Kraft der lateinischen Syntax mindestens nicht nachsteht. Das Französische vermag die Gedanken treffender und weniger unverhüllt auszudrücken, da hier jeder logische Fehler und jede Ungenauigkeit des Ausdrucks leichter bemerkt wird. Wie man sich im Lateinischen auf den Sprachgebrauch einer bestimmten Periode beschränkt, so werden auch im Französischen die syntaktischen Regeln dem mustergiltigen Ausdruck der Jetztzeit entnommen. Die abstrakteren Sprachmittel der neuern Sprachen haben für deutsche Knaben keine Schwierigkeiten, da sie denen der Muttersprache ähnlich sind. — Der dem Denken sich anschmiegende französische Satzbau verlangt nur, daß man Wort für Wort übersetze, um zu einem richtigen Gedanken zu gelangen, er hält zu richtigem und klarem Denken an. — Der Gebrauch des bestimmten und unbestimmten Artikels und des Teilungsartikels bietet reichlichen Stoff für Denkübungen, ebenso die strenge Scheidung von Indikativ und Conjunktiv, der Infinitiv mit de und à, que mit Indikativ oder Conjunktiv, die Veränderlichkeit der Participien, der Gebrauch der Negationen. — Die Vorbereitungen mit Hilfe des Wörterbuchs sind leichter, daher auch das Sammeln eines übersichtlichen Sprachstoffes, an dem der Schüler sich im Vergleichen üben kann. — Da die moderne Sprache entsprechende Ausdrücke besitzt für alle Gegenstände und Thätigkeiten, welche dem Knaben in seiner Muttersprache bekannt geworden sind, so kann das Elementarbuch in ihr ganz naturgemäß verfahren, vom Alltäglichen zu Naturerscheinungen, Ackerbau, Handel, Gewerbe, zur Auswahl aus der großen Fülle der Litteratur vorschreiten und auf diese Weise Geist und Gemüt der Jugend mannigfaltig anregen, wissenswerte Dinge lehren und in ein fremdes Volksleben einführen, weiterhin auch die Geschichte zum Gegenstand der Lektüre machen. So läßt sich schon in den mittlern Klassen die Lektüre in der Art behandeln, daß die Schüler den Inhalt des Gelesenen in der fremden Sprache angeben, wodurch der Inhalt angeeignet und das Bewußtsein der charakteristischen Unterschiede der fremden Sprache von der Muttersprache erlangt wird. Dies ist ein natürlicher Unterrichtsgang, welcher der allmählichen Entwicklung des Schülers entspricht und welcher im

lateinischen Unterricht nicht eingehalten werden kann, weil es kein für neunjährige Knaben passendes lateinisches Elementarbuch giebt oder überhaupt geben kann. Denn entweder entnehmen die Verfasser die Beispiele dem gewöhnlichen Leben, wobei immer Unnatürlichkeiten herauskommen, weil das Lateinische eine tote Sprache ist, oder sie nehmen die Beispiele teils wörtlich, teils in freier Nachbildung aus den alten Klassikern; alsdann ist ein Zweifaches möglich: Entweder sind die Sätze Sentenzen, welche die Schüler nicht verstehen, oder es sind Notizen aus der alten Geschichte und Geographie, welche sich in allen Jahrhunderten und Ländern der alten Welt bewegen und zur Gedankenlosigkeit und Verwirrung führen.

Die Vorübungen, welche dem Erlernen der ersten fremden Sprache vorangehen müssen, lassen sich an einer neuern Sprache viel besser anstellen als an einer toten. Wenn dies geschieht, so läßt sich alsdann das lateinische Pensum der 3 unteren Klassen in einem Jahre bewältigen, wie das die zahlreichen Erfahrungen an den Realschulen I. O. gezeigt haben. Dagegen ist der Nutzen aus dem voraufgegangenen lateinischen Unterricht für das Erlernen der französischen Wortformen ein ziemlich geringer und wird durch den Nachteil, der daraus entspringt, mehr als aufgewogen. — Seit langer Zeit haben wir im altklassischen Unterricht kaum große Fortschritte gemacht, vielleicht sind sogar im Verhältnis zu den Zeiten von Bröder Rückschritte zu bemerken. Hingegen hat die Methodik des neusprachlichen Unterrichts ganz bedeutende Fortschritte gemacht, und diese Fortschritte würden noch größer geworden sein, wenn das Voraufgehen und das Nachahmen des lateinischen Unterrichts nicht stattgefunden hätte.

Wenn man meint, das Lateinische müsse zur Erzielung genügender Leistungen früh begonnen werden, so läßt sich andererseits behaupten, daß eine moderne Kultursprache, wenn sie der Schüler bis zu einem gewissen Grade beherrschen soll, früh anzufangen sei. Allerdings kann man das Lateinische, wenn es in Unter-Tertia begonnen wird, nicht so unterrichten wie es jetzt in Sexta gelehrt wird, aber die ganze Art des lateinischen Unterrichts in Sexta muß auch als ein Anachronismus bezeichnet werden. Werden Latein und Griechisch später angefangen, so betreibt man es mit besser vorgebildeten Schülern und in besser gesichteten Klassen. Jeder Real-

schuldirektor kann Beispiele dafür anführen, daß ältere Knaben, welche durch eine moderne Sprache vorgebildet sind, das Lateinische sich sehr rasch aneignen. — Übrigens ist nicht alles, was man im lateinischen Unterricht jetzt noch vornimmt, notwendig, wie z. B. das Sprechen und der Aufsatz, da das Endziel die Einführung in die Schriftsteller ist.

Dies sind die Hauptpunkte der Ostendorfschen Schrift. Die bald nach ihrer Veröffentlichung erschienenen Kritiken verhalten sich ablehnend; so namentlich die des verstorbenen Perthes, (Zur Reform des lateinischen Unterrichts, vierter Artikel, S. 131—159), des Herrn Gymnasial-Direktor Lattmann (Pädagog. Archiv, 1874, S. 178—201) und des badischen Oberschulrats Herrn von Sallwürk (Pädagog. Archiv, 1874, S. 383–393). Um noch tiefer in Ostendorfs Schrift und in die ganze Frage von der Priorität des Französischen einzuführen, erscheint es mir passend, den Gesamtinhalt dieser beiden letzten Kritiken, welche die gründlichsten sind, vorzuführen, an einzelnen Stellen auch meinen eigenen Ansichten Raum zu geben.

Als ersten Grund für seine Forderung führt Ostendorf an: Es sei für den Erfolg in einer fremden Sprache wichtig, daß die Schüler ein lebendiges Interesse hegen, sie sich anzueignen; ein solches sei für eine moderne Sprache leichter zu erwerben als für eine alte. Lattmann entgegnet: Für die untersten Klassen sei dieser Vorwurf ungerechtfertigt, da hier das Streben der Schüler in allen Zweigen des Unterrichts gewöhnlich nur um der Schule willen stattzufinden pflege und auch stattfinden solle, denn die Schule sei zunächst der Lebenskreis des Schülers. — Diese Worte haben eine gewisse Berechtigung, aber es ist doch andrerseits — um zunächst blos von äußern Einwirkungen zu sprechen — wohl zu bedenken, daß unsere Gymnasien und Realgymnasien von einer großen Zahl von Schülern besucht werden, denen grade der Beginn des Lateinischen in Sexta sehr schwer fällt, deren Väter eine solche Schule nicht besucht haben und weniger nach dem Bildungswert des Lateinischen als nach seiner Verwertbarkeit für das praktische Leben fragen, also diesen Unterricht mit mißgünstigen Augen ansehen. Der kleine Sextaner hat für Äußerungen der Unzufriedenheit mit dem leidigen Latein sehr offene Ohren und wird

dasselbe noch mehr als eine drückende Bürde empfinden. Würde damit in Tertia begonnen, so könnten derartige schwache Schüler, welche an dieser Klippe scheitern, sich entweder noch einer lateinlosen Realschule zuwenden oder in das praktische Leben übergehen mit einem immerhin schätzenswerten Quantum von Kenntnissen einer praktischen neueren Sprache. Zu verkennen ist auch nicht, daß selbst der gut begabte Schüler bei dem langsamen Gang des lateinischen Unterrichts der drei unteren Klassen nicht allzuviel Freudigkeit des Gelingens und Lust an der Sprache empfindet, daß wirkliches Interesse erst in der Tertia mit der Lektüre des Caesar sich einstellt. Treffend sagt der französische Pädagoge Frary[1]): „C'est à l'âge viril qu'il appartient de travailler rudement en vue d'un avenir lointain. Si vous avez affaire aux enfants, ne mettez pas le but trop loin du point de départ, ne séparez pas la moisson des semailles par un intervalle d'un lustre ou deux. Ils comprennent aisément l'utilité des langues vivantes, parce qu'il leur arrive parfois de les parler, et aussi parce qu'on les parle autour d'eux.“

Zweitens behauptet Ostendorf, die Übungen, welche der französische Unterricht mit sich bringt, seien weit bildender als diejenigen, welche das Latein erfordert. Dies zunächst deshalb, weil das Französische mit methodischen Übungen in der Aussprache beginne und es der Natur des Kindesalters entspreche, die sinnliche Seite einer Sprache zu beobachten. Indem der Knabe auf die Laute einer fremden Sprache mit Aufmerksamkeit höre und sie nachzuahmen suche, bilde er nicht blos die Organe des Gehörs und der Sprache, sondern auch seinen Sinn für Nettigkeit, Klarheit und Schönheit; der lateinische Unterricht aber kenne solche Übungen nicht.

Hierzu bemerkt Lattmann: „Das Letztere ist leider wahr, aber die Schuld liegt nicht an der Sprache, sondern an den Lehrern, von denen viele namentlich die Quantität der Stammsilben auf das gröblichste vernachlässigen. Statt des Eifers um die für die Praxis doch nur wenig erhebliche Emendation der Orthographie sollte man sich vor allem ernstlich um die Orthoepie bemühen. Diesem gewöhnlichen Mangel gegenüber hat der Satz des Verfassers ein gewisses Recht. Wenn dann weiter gesagt wird, daß diese Aussprache-Übungen

---

[1]) In seinem bekannten Werke La Question du Latin S. 119.

nützlich einwirken und eine naturgemäße Fortsetzung des deutschen Elementarunterrichts seien, so ist das gleichfalls sehr richtig; nur gilt es von dem Lateinischen in viel höherem Maße als von dem Französischen. Denn für das Lateinische gilt dasselbe Gesetz wie für das Deutsche, daß jedes Lautzeichen gesprochen und zwar klar und deutlich mit seinem eigentlichen Laute ausgesprochen werde, und wenn es dann ein unumstößlicher Grundsatz der Pädagogik ist, daß man vom Leichten zum Schweren übergehe (O. S. 39), so ist in diesem Falle die Aussprache fremder Laute und Wörter nach dem nämlichen Gesetze der Muttersprache eher der naturgemäße Fortschritt vom deutschen Unterricht zu einer fremden Sprache als der gewaltige Sprung, der vom Deutschen auf die ganz andren Gesetzen folgende französische Sprache gemacht werden muß. Es mag sein, daß das Kind die von der Bonne vorgesprochenen Wörter ebenso leicht oder noch leichter auffaßt als etwa lateinische; aber wenn man methodische Übungen in der Schule nach dem Buche haben will, wo eine Menge von Schriftzeichen ungesprochen bleiben, andre in sehr abweichender Weise und verschiedenartigen Schattierungen moduliert werden sollen, dann bietet die Aussprache des Französischen so große Schwierigkeiten, daß man weiter vorgeschrittene Schüler wünschen muß." So sehe man sich denn, fährt L. fort, gezwungen, da man die Einübung der Aussprache ihrer Schwierigkeiten wegen nicht systematisch vor Beginn der Formenlehre erledigen könne, die „Regeln über die Aussprache" mit der Formenlehre zu verschlingen, wie es Plötz thue, und dies mache den Anfang des Französischen entschieden schwieriger als den des Lateinischen.

Diese ganze Argumentation ist nichts weniger als glücklich zu nennen, denn erstens wird die Aussprache des Französischen auf lateinlosen Schulen in Sexta begonnen, und man ist dort sehr zufrieden damit, daß man in dieser günstigen Lage ist. Zweitens ist grade das Verfahren von Plötz doch schon sattsam als ein durchaus nicht zu rechtfertigendes gekennzeichnet worden. Drittens ist es doch grade das Verfahren der Bonnen, welches als das richtige fast überall empfohlen und von tüchtigen Lehrern angewandt wird: Das Vorsprechen des Lehrers und das Nachsprechen der Schüler möglichst ohne Benutzung des Buches, vor allem Vermeidung solcher Bücher, welche wie das von Plötz die Aussprache mit deutschen Buchstaben in Klam-

mern hinter dem französischen Worte angeben. Als Lattmann seine Kritik schrieb, hatte die lautphysiologische Bewegung noch nicht sich Bahn gebrochen, und wenn man auch zugeben muß, daß die Forderungen dieser Reformer an den Unterricht in manchen Punkten viel zu weit gehen,[1]) so ist doch auch wahr, daß die Aussprache des Französischen und Englischen auf unsren Schulen sehr viel zu wünschen übrig läßt. Trautmann bezeichnet sie bekanntlich als eine „grauenvolle“. Es ist unbedingt nötig, daß gleich von Anfang an mit geeigneten Vokabeln die reinen und die Mischvokale, die Nasalvokale in ihrem Unterschied von den deutschen konsonantischen Nasallauten eingeübt werden, daß die tönenden und tonlosen Konsonanten scharf auseinander gehalten werden, deren uns Deutschen angeborenes Verwischen den französischen Komödiendichtern so reichlichen Stoff liefert zu unsrer Verspottung. Die feine Schattierung der Vokale, die korrekte Aussprache der tönenden und tonlosen Konsonanten läßt sich — auch bei aller den Schwierigkeiten der Praxis Rechnung tragenden Bescheidung — nicht erzielen, wenn das Latein dem Französischen voraufgeht, während umgekehrt bei Beginn dieser Übungen in Sexta das Französische ein vortrefflicher Zuchtmeister wäre und die Erzielung einer sorgsamen phonetischen Behandlung unsrer Muttersprache und des Lateinischen erleichtern würde. Denn jede einigermaßen hinreichende Anleitung in der französischen Aussprache muß zur Beachtung feiner Nüancen, zu einer zart modulierenden Lautgebung anhalten und so die Bildung des Gefühls für die Schönheit gewisser Sprachklänge entwickeln, während die Orthoepie des Lateinischen im wesentlichen sich auf Beachtung der Längen und Kürzen beschränkt. Es dürften doch viele Philologen der Ansicht sein, daß auch nach Seelmanns Schrift: „Die Aussprache des Lateinischen“ die Phonetik der lateinischen Laute nicht sicher für die Schule festgestellt sei. — Die Vernachlässigung des Sinnes für „Nettigkeit“, das Sichgehenlassen gegenüber dieser sinnlichen Seite der Sprache ist ein altgermanischer Erbfehler, dem eine energische grundlegende Behandlung der französischen Orthoepie auf der untersten Stufe in ganz be-

---

[1]) Dahin gehören zumteil die systematischen Artikulationsübungen und Auseinandersetzungen über die Sprachorgane nebst Apparaten zur Veranschaulichung. Auch die phonetische Umschrift scheint mir recht bedenklich.

deutendem Grade steuern könnte. Wird dieselbe bei ausreichender Stundenzahl in wirklich methodischer Weise (nicht nach Plötz) betrieben, so kann ich darin durchaus keine Belastung der Jugend erkennen, und sicherlich ergiebt sich ein ganz bedeutender pädagogischer Gewinn aus der damit verbundenen Gewöhnung zur Aufmerksamkeit, zu feinem Hören, zum Beobachten des sprechenden Lehrers und Mitschülers und zum Selbstbeobachten. Eine so geschulte Jugend würde jedenfalls für eine sorgfältigere Beachtung der deutschen Aussprache vorbereitet sein, von deren starker Vernachlässigung unsere Theater, Parlamente und Gerichtsverhandlungen nicht grade wohl klingende Zeugnisse liefern. Wer einmal längere Zeit mit gebildeten Franzosen in ihrer Sprache verkehrt hat, wird mir bestätigen, daß er damit eine vorzügliche Schulung zu einer reinen, dialektfreien Aussprache des Deutschen durchgemacht hat. Erwähnen will ich noch, daß von Anfang an nicht nur das richtige Sprechen der einzelnen Laute, sondern auch — was noch sehr im Argen liegt — das zusammenhängende Sprechen und Lesen mit französischer Betonung zu üben ist, daß der Unterschied des deutschen und des französischen Worttones beachtet werden muß, der Wegfall des Kehlkopfverschlußlautes (spiritus lenis) zu Anfang französischer Wörter, die Satzbindung, welche viel wichtiger ist als die Wortbindung, kurz die Erzielung jenes eigentümlichen Rhythmus der französischen Sprache. „Es gilt, nicht nur über den Laut zur Silbe, über die Silbe zum Wort, sondern über das Wort zum Satz, über das Wortsprechen zum Satzsprechen vorzudringen. Das erst heißt sprechen, aussprechen können.“ [1]) — Ist erst die Erlernung einer Sprache voraufgegangen, bei welcher diese Aufgaben nicht in Betracht kommen, so ist es außerordentlich schwer, das Interesse und die Fähigkeit der Schüler für diese bei einer lebenden Sprache so wichtigen Fertigkeiten zu erwecken, da sie durch die Mosaik der lateinischen Einzelworte gewissermaßen systematisch zur Nichtachtung derselben erzogen worden sind. Daher das zerhackte, stockende, schwerfällige Lesen, bei dem einzelne Silben und Worte, aber kein französischer Satz herauskommt. Beachtenswert ist die von der Neuphilologischen Sektion der Gießner Philologen-Versammlung (Verhandlungen S. 266) an-

[1]) Münch in seiner hochbedeutenden Schrift: Zur Förderung des französischen Unterrichts“ S. 110.

genommene Resolution: „In Erwägung, daß ein Sprachunterricht auf lautlicher Grundlage unter Beachtung der Sprachprinzipien weit mehr Erfolg verspricht als die seither unter Zugrundelegung von Buchstaben und Regeln befolgte Methode, erklärt die Sektion eine vorbereitende Schulung durch Unterricht im Lateinischen, durch welche die Schüler dem Verständnis der Laute entfremdet werden, für einen rationellen Betrieb des gesamten Sprachunterrichts für schädlich." Es wurde u. a. bei dieser Gelegenheit geäußert: Lautliche Schulung müsse in den ersten Jahren stattfinden, sie könne aber nicht erfolgreich sein, wenn neben dem lautlichen Prinzip die im Lateinischen geltende Beachtung der Regeln und Buchstaben bestehe. Das Anschauungsvermögen werde durch lautliche Schulung bedeutend gefördert; wenn jedoch in VI Latein, in V Französisch gelehrt werde, so sei das eine Belastung durch zwei Prinzipien.

Über die Erlernung der Formenlehre äußert Ostendorf u. a. das Folgende: (S. 9 ff.) „Mit der Einübung der Aussprache verbindet sich im französischen Unterricht bald die Einübung der Formenlehre, welche im lateinischen Unterricht überhaupt den Anfang macht. Ist diese nun für den neunjährigen Knaben in dem einen oder in dem andern Unterrichte bildender? Gern und oft rühmt man der lateinischen Formenlehre nach, daß sie ein vorzügliches Mittel sei, die Schüler an strenge Aufmerksamkeit und ernste Arbeit zu gewöhnen; sie soll ferner beobachten lehren und daher sogar im Stande sein, den naturgeschichtlichen Unterricht in unteren Klassen zu ersetzen; sie soll endlich eine vortreffliche Denkübung sein und daher auch auf den Ausdruck in der Muttersprache günstig einwirken. Ist dies alles wahr? Und gilt es, wenn es wahr ist, von der lateinischen Formenlehre in höherem Grade als von der Formenlehre einer neueren Sprache? Daß es bei einem raschen Abfragen der mannigfaltigen lateinischen Formen für die Schule heißt: aufmerken, läßt sich nicht leugnen; in noch höherem Grade ist dies bei den noch mannigfaltigeren griechischen Formen der Fall. Aber andrerseits erheischen Formen, die sich weniger deutlich von einander unterscheiden, wie z. B. die der französischen Sprache, ein fast noch gespannteres Zuhören von Seiten der Schüler. Daß ferner die lateinische Formenlehre der Mehrzahl der Schüler viel Kopfzerbrechen macht, ist unstreitig wahr. Wenn das ein Vorzug ist, so kann wiederum das

Griechische diesen Vorzug in noch höherem Grade für sich geltend machen; aber es fragt sich, ob nicht eine Formenlehre wie diejenige der französischen oder italienischen Sprache für die neunjährigen Knaben vollkommen genug, die lateinische Formenlehre dagegen durchschnittlich zu viel Schwierigkeiten darbietet. Wenigstens sehen wir, daß dort, wo man den fremdsprachlichen Unterricht mit einer neueren Sprache beginnt, die große Mehrzahl der Schüler das Ziel der Klasse, in welcher dies geschieht, erreicht; dagegen im Lateinischen, wenn man hiermit beginnt, durchschnittlich mindestens ein Viertel im Laufe des Jahres abfällt, und ein zweites Viertel, wenn es noch in die folgende Klasse versetzt wird, ziemlich unsichere Kenntnisse mit hinübernimmt. Ob diese beiden Viertel durch solches Schicksal grade zu ernster Arbeit angeregt und angeleitet werden? Ich bezweifle es und neige zu der Ketzerei hin, zu glauben, daß dies weit besser durch einen Unterricht wie den in der französischen Sprache geschehen könne, welcher zwar nach Scheibert und Jäger in seinen Anfängen zu leicht sein soll, aber grade deshalb jenen rascheren Fortschritt gestattet und mit sich bringt, der für Erzeugung des Lerneifers so wesentlich ist. — Sehen wir uns den zweiten Vorzug an, welchen man der lateinischen Formenlehre nachrühmt: die Befähigung zum Beobachten, welche durch sie hervorgebracht werden soll. Nun ist es bekanntlich ein Aberglauben, welchen die Psychologie längst als Thorheit nachgewiesen hat, daß durch Beobachten von irgend beliebigen Erscheinungen oder Gegenständen der Mensch auch im Beobachten aller andern Erscheinungen oder Gegenstände geübt werde. Die ganze sogenannte Beobachtungsgabe beruht auf einem raschen, mehr oder weniger unbewußten Schließen aus Analogien, und die Übung im Beobachten erstreckt sich daher niemals über das Gebiet hinaus, auf welchem man sich geübt hat. Der Naturforscher erlangt allmählich ein besonderes Geschick, das Charakteristische an Naturgegenständen herauszufinden und den Verlauf von Naturerscheinungen zu verfolgen; der Sprachforscher hat ein besonders offenes Auge für sprachliche Erscheinungen, aber auch nur für diese. Wenn es daher die Aufgabe unserer höheren Schulen wäre, Philologen und nur Philologen zu bilden, so müßte allerdings der fremdsprachliche Unterricht vielleicht mit einer Sprache be-

ginnen, deren Formenlehre möglichst reich ist; das Lateinische hätte dann unstreitig den Vorzug vor dem Französischen oder auch Italienischen; aber das Griechische oder Sanskrit hätte wieder den Vorzug vor dem Lateinischen. — In den Formen einer Sprache liegen ferner die Verhältnisse, worin die Begriffe und Gedanken zu einander stehen, mehr oder weniger deutlich ausgeprägt vor. Indem wir daher eine Form in fremder Sprache entziffern und in den entsprechenden Ausdruck der Muttersprache übertragen, oder auch für eine Form in der Muttersprache nach dem entsprechenden Ausdruck in fremder Sprache suchen, vollziehen wir ein Denkgesetz. Daß dies für Knaben in hohem Grade bildend ist, wer möchte es leugnen? Es ist eine elementare Übung in der Logik. Solche Übung ist natürlich um so fruchtreicher, je mehr die fremde Sprache, welche der Knabe erlernt, für die verschiedenen Verhältnisse, in welchen die Gedanken und Begriffe zu einander stehen, auch verschiedene Formen hat; und je fester ausgeprägt und deutlicher unterschieden diese Formen sind, desto mehr wird jene Übung erleichtert. Hieraus ergiebt sich, welche Formen für die wünschenswerten Denkübungen Wert haben und welche nicht. Alle sogenannten Unregelmäßigkeiten sind für diesen Zweck wertlos; sie können nur dazu dienen, die Denkübungen zu stören und zu verwirren. Dasselbe gilt aber auch von allen den Fällen, wo für ein Verhältnis mehrere Formen bestehen. Demnach ist der Umstand, daß die lateinische Sprache fünf, die griechische drei Deklinationen nebeneinander hat, und daß es in diesen Deklinationen gar mannigfache Verschiedenheiten in der Bildung des Genitivs wie auch der anderen Casus giebt, durchaus kein Vorzug für den Anfangsunterricht; der Knabe erschöpft bei dem Übersetzen aus dem Griechischen oder Lateinischen seine Kraft im Entziffern der Form, beim Übersetzen ins Griechische oder Lateinische geht sein Denken in dem Suchen nach der Form auf; in dem einen wie in dem andern Falle gelangt er nur schwer dazu, sich der in die Form eingeschlossenen Denk-Kategorien bewußt zu werden. Dagegen hat grade die Einfachheit der Deklination in den neueren romanischen Sprachen, oder vielmehr deren vollständiger Wegfall, der Ersatz der Casus durch Präpositionen, für den deutschen Knaben etwas sehr Bildendes. Der Ausdruck in der fremden Sprache bietet keine Schwierigkeiten dar; der Schüler hat, um ihn ins Deutsche zu übertragen, sich nur auf

eine entsprechende Form in der Muttersprache zu besinnen; er wird sich also der Bedeutung dieser Form, und damit wird er sich auch einer Denk-Kategorie bewußt."

Ganz mit Recht findet Lattmann einen Widerspruch in Ostendorfs Worten: „Solche Übung ist um so fruchtreicher, je mehr die fremde Sprache verschiedene Formen hat," und andrerseits in der Ansicht: es sei ein Vorteil des Französischen, daß seine Formen sich weniger deutlich von einander unterscheiden. Vielleicht hat Ostendorf darthun wollen — ich möchte es wenigstens für ihn unternehmen — daß man jene Übung des Entzifferns fremder Sprachformen nicht an dem Lateinischen beginnen solle, weil hier die Verschiedenheit (teilweise auch Unregelmäßigkeit) der Formen für Sextaner und Quintaner nicht bloß beim Herübersetzen (ins Deutsche), sondern auch beim Hinübersetzen bedeutende Schwierigkeiten bietet, während andrerseits das wichtigste Bildungsmoment, welches die französische Flexion gewährt, daß nämlich eine einfache französische Form mehreren deutschen entspricht, bei dem Übersetzen aus dem Französischen ins Deutsche zur Geltung kommt. So übersetzt der deutsche Schüler den französischen Genitiv und Dativ auf mehrfache Weise, er lernt ferner nur eine Form für den Nominativ und Accusativ, wird aber beim Übersetzen angehalten, im Deutschen die beiden Casus zu unterscheiden; so führt das Französische den Genitiv, Dativ, Accusativ mit Präpositionen auf dieselbe Form zurück, während beim Übersetzen ins Deutsche bei einer Anzahl von Präpositionen zwischen zwei Casus zu wählen ist. Hier zeigt sich also bei dem Übersetzen das Identische in der fremden, das Verschiedene in der Muttersprache; der Schüler stößt also auf die Differenz auf dem Wege von dem Fremden zum Heimischen, nicht umgekehrt, und das ist sehr zu beachten. Denn es liegt unzweifelhaft eine Schwierigkeit des Lateinischen darin, daß es häufig für dieselbe deutsche Form verschiedene oder für verschiedene deutsche Formen die gleiche bietet, daß also sich Schwierigkeiten beim Herübersetzen und Hinübersetzen finden, während bei dem Übertragen aus dem Französischen ins Deutsche in der Unterscheidung der verschiedenen Formen der Muttersprache eine formale Übung liegt, welche für neun- und zehnjährige Knaben nicht zu große, vielleicht grade angemessene Schwierigkeiten verursacht. Mit Recht sagt Ostendorf, daß man nicht jede der

zahlreichen lateinischen Formen als formales Bildungsmittel ansehen kann; viele könnten aus der Grammatik weggenommen werden ohne Einbuße an Klarheit. Bei der Erlernung der fünf Deklinationen sind dieselben Denkoperationen zu vollziehen wie bei der Einübung einer einzigen, und vielleicht dürfte die Hauptsache, nämlich die geistige Besitznahme der Denkformen einer einzigen Deklination, für die unterste Stufe genügen. Käme es auf bloßen Formenreichtum an, so müßte manche lebende Sprache für bildender als die klassischen gelten; haben ja zum Beispiel die Sprachen des finnischen Sprachstammes 23 Casus.[1]) Für den Anfang kommt es sicherlich weniger auf die Menge der Formen an als darauf, daß der Schüler erkenne, welche Mittel die Sprache zum Ausdruck der verschiedenen grammatischen Verhältnisse anwendet.

Über die bildende Kraft des französischen Zeitworts sagt Ostendorf S. 11: „Das griechische Zeitwort würde durch die Deutlichkeit, mit welcher es die verschiedenen Tempora und Modi unterscheidet, einen in hohem Grade bildenden Einfluß auf das Denken der Schüler ausüben, wenn nicht dem die verwirrende Mannigfaltigkeit der Formbildung hindernd entgegenträte. Das lateinische Zeitwort steht an bildender Kraft hinter dem der neueren romanischen Sprachen weit zurück. Die Vereinigung zweier Bedeutungen in der Form des Perfectums kann auf den deutschen Knaben, der in seiner Muttersprache die eine dieser Bedeutungen durch das Imperfectum ausdrückt und also wieder in letzterem Tempus zwei Bedeutungen vereinigt findet, nur verwirrend einwirken. Die romanischen Sprachen dagegen lehren ihn Imperfect, Aorist und Perfect genau von einander unterscheiden. Sie gewöhnen ihn auch, den Conjunctiv und den Conditionalis zu unterscheiden, die er beide wieder im Lateinischen der Regel nach durch den Conjunctiv ausgedrückt sieht."

Dieser Vorzug des Französischen wird von Lattmann unumwunden eingeräumt.

S. 12 heißt es bei Ostendorf: „Zweierlei Geisteskräfte — um der Kürze halber diesen Ausdruck zu gebrauchen — werden freilich durch die lateinische Formenlehre mehr als durch die einer neueren

---

[1]) Vergl. Hummel, Programm 1879 der Realschule zu Weimar: „Der Wert der neueren Sprachen als Bildungsmittel".

Kultursprache geübt: es sind das Gedächtnis und der Scharfsinn. Aber zur Übung des Gedächtnisses bietet auch der reiche Wortschatz der neueren Sprachen, und bietet namentlich die reiche Entfaltung von Ableitungen aus einem Stammworte mannigfaltige und angemessene Gelegenheiten: und die Übung des Scharfsinnes ist mehr eine Sache der oberen Klassen, wo Sprachen und Wissenschaften schon gemeinsam dieses Geschäft übernehmen."

Lattmann nimmt von diesem Zugeständnis mit Befriedigung Akt. — Merkwürdiger Weise beruft Ostendorf hier sich nicht — wie vorher bei der Erörterung des Beobachtungsvermögens — darauf, daß die neuere Psychologie die Lehre von den Seelenvermögen verworfen hat, wie denn z. B. Beneke lehrt[1]): „Alles Auswendiglernen von lateinischen Wörtern trägt doch nicht das Mindeste bei zur Vervollkommnung des Sach- oder Zahlengedächtnisses; das Gedächtnis wird durch jede Übung nur so weit ausgebildet, als der Inhalt der dabei angewandten Vorstellungen reicht, das heißt für die Vorstellungen, in welche die von jenen zurückgebliebenen Spuren als Bestandteile einzugehen und die sie durch dieses Eingehen zu verstärken imstande sind." Ostendorf hätte also ganz konsequenter Weise behaupten können, daß das Auswendiglernen lateinischer Vokabeln nicht das Gedächtnis überhaupt, sondern nur das Gedächtnis für Vokabeln übt.

Alsdann wendet Ostendorf sich zu einer Betrachtung der französischen und der lateinischen Syntax: „Ist nicht die Syntax der Sprachen weit mehr bildend als die Formenlehre? Und hat nicht die lateinische Syntax solche Vorzüge vor der Syntax aller modernen Kultursprachen, daß man schon um deswillen mit dem Lateinischen beginnen muß? Wenn es schon bei der Formenlehre hervortrat, daß der Vorzug, welchen man dem Lateinischen giebt, bei genauerer Erwägung in vielen Beziehungen als ein Vorurteil erscheint, so ist bei der Syntax kaum zu entdecken, warum überhaupt das Lateinische bildender als z. B. das Französische sein soll. Der menschliche Geist hat seit Cäsar und Cicero weder Rückschritte gemacht, noch stille gestanden Es ist daher unmöglich, daß eine moderne Kultursprache weniger imstande sein sollte, Gedanken treffend auszudrücken als die Sprache der Römer. Ihre Mittel, um dies zu bewerkstelligen, können

---

[1]) Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre, 4. Aufl. B. II. S. 25.

andere sein, und sie sind andere; aber der Ausdruck selbst ist in der modernen Sprache jedenfalls weder weniger streng richtig, noch auch weniger deutlich. Im Gegenteil, der Fortschritt der Kultur bringt es, indem er die volltönenden Formen, worin sich die Sprachen bewegen, mehr und mehr zerstört, andrerseits ganz von selbst mit sich, daß die Gedanken unverhüllter hervortreten. Jeder logische Fehler, jede Ungenauigkeit im Ausdrucke wird daher leichter bemerkt. Man übersetze einen Schriftsteller wie Livius ins Französische, und man wird, um ein gutes oder auch nur erträgliches Französisch zu erhalten, gar nicht selten veranlaßt sein, unbestimmte Ausdrücke in bestimmte zu verwandeln, schiefe Beziehungen richtig zu stellen. Die nicht selten wiederkehrende Redensart, daß die Syntax der neueren Sprachen deshalb weniger bildend sei als die lateinische, weil jene Sprachen als lebende noch in Fluß seien und daher oft über die Regel hinausgehen, kann ich wohl ganz auf sich beruhen lassen, da zu der Zeit, wo die in der Schule zu lesenden lateinischen Autoren schrieben, bekanntlich auch die lateinische Sprache noch in Fluß war und jene Schriftsteller Spuren genug davon aufweisen. Wenn man im Lateinischen sich zunächst auf die Sprache einer bestimmten Periode beschränkt, so werden beim Unterricht in einer neueren Sprache die syntaktischen Regeln zunächst dem mustergiltigen Ausdrucke der Jetztzeit entnommen sein."

Dazu sagt Lattmann: „In Betreff der Syntax ist dann wiederum dem Verfasser einzuräumen, daß die französische im allgemeinen ebenso vollkommen ist wie die lateinische; nur gilt dies grade nicht von demjenigen Teile, welcher für den Anfänger besonders in Betracht kommt, von dem einfachen Satze und der Casuslehre." Die letztere Beschränkung wird verständlich, wenn wir einen Augenblick bei dem Vorwurf verweilen, den er Ostendorf macht, daß jener jede Schwierigkeit des Lateinischen als „hinderlich", die Schwierigkeiten des Französischen als „bildend" oder als „nicht zu groß" bezeichne. Daß z. B. der Schüler bei einem lateinischen Satze aus den Flexionen der einzelnen Wörter entnehmen muß, welche Stellung letztere im Satze einnehmen, das sei nach Ostendorfs Meinung nur eine Übung des „Scharfsinnes", dagegen übe er sich (nach O.) ganz von selbst im richtigen und klaren Denken durch die Übersetzung eines französischen Satzes, bei dem er nur die einzelnen Teile, einen nach dem andern,

sich genau anzusehen und genau in seine Muttersprache zu übertragen habe, wobei er notwendiger Weise einen richtigen Gedanken erhalte. Es sei doch, meint Lattmann, gar nicht zweifelhaft, daß das Übersetzen der beiden Sätze: Les ennemis avaient pris les forteresses und: Oppida hostes ceperunt nicht gleiche Schwierigkeiten biete, daß das Übersetzen des letzteren das Erkennen des logisch allein denkbaren Subjekts erfordere und somit eine elementare Übung im logischen Denken sei. Derartige Aufgaben stelle aber der lateinische Satz häufig, während bei der Übersetzung des entsprechenden französischen Satzes keine Übung im Denken stattfinde. Dagegen behaupte Ostendorf mit Unrecht, daß die Schwierigkeiten, welche der Gebrauch und Nichtgebrauch des Artikels, sowie die Anwendung des Teilungsartikels im Französischen bereite, für den neunjährigen Knaben, keineswegs zu groß seien. — Dazu erlaube ich mir zu bemerken: Bei der Vergleichung der französischen und lateinischen Deklination sagte ich bereits, daß man wohl behaupten könne, es genüge für die unterste Stufe die geistige Besitznahme der Denkformen einer einzigen Deklination. Ebenso scheint es mir der Beachtung wohl wert, daß die streng logische, dem Denken natürlich sich anschmiegende Wortstellung des Französischen eine nicht schwierige, gewissermaßen von selbst sich vollziehende Übung im richtigen, klaren Denken ist, während der lateinische Satz, wie Ostendorf sagt, in der That dem Knaben zunächst als ein Rätsel gegenüber steht. Lattmann meint, die Übersetzung des erwähnten französischen Satzes sei ebensowenig eine Übung des Denkens, als wenn der Knabe lese: Die Feinde hatten die Festungen genommen. Ich bin anderer Ansicht: Da in der eignen sprachlichen Erfahrung des Sextaners das Material für die Erlernung der ersten fremden Sprache liegt, das gewissermaßen zur Verwertung drängt, so ist es für ihn ein großer Gewinn, die von ihm bereits errungenen Begriffe und Kategorien im fremdsprachlichen Gewande (in unsrem Falle im französischen) wiederzuerkennen. Diese Arbeit ist so wertvoll, daß man sie doch unmöglich dem Lesen eines deutschen Satzes gleichstellen kann. Es ist wohl der Überlegung wert, ob es nicht pädagogisch richtiger wäre, für dieses Wiedererkennen von Kategorieen in einer fremden Sprache die französische zu benutzen, da hier die Satzstellung einen streng logischen und doch zugleich nicht schwierigen Denkprozeß bedingt, das vielfache Suchen und Kombinieren dagegen, welches die lateinischen Sätze

fordern, für eine spätere Zeit aufzubewahren. Denn derartige Sätze, in denen Subjekt und Objekt aus dem Sinn des Ganzen zu entnehmen sind, lassen sich in den lateinischen Übungsbüchern gleich von Anfang an nicht vermeiden, während es wohl möglich ist, etwaige Schwierigkeiten im Gebrauch des Artikels im ersten Jahr des französischen Unterrichts zu umgehen.

S. 15 beendigt Ostendorf seine Ausführungen über die Syntax mit folgenden Worten: „Daß von den Lehren der französischen Syntax manches sich mehr für mittlere und selbst obere Klassen als für untere eignet, ist vollkommen richtig; aber dasselbe gilt bekanntlich auch von der lateinischen Syntax. Die einfacheren Regeln der französischen Syntax sind, wie man wohl ziemlich allgemein anerkennt, für Sextaner und Quintaner leichter als die entsprechenden Regeln der lateinischen Syntax; denn sie erscheinen ihnen weniger fremdartig. Andrerseits freilich hat die lateinische Syntax grade deshalb, weil sie zur Erreichung derselben Zwecke ganz andere Mittel in Anwendung bringt als die modernen Sprachen, für den deutschen Knaben etwas ungemein Bildendes, aber nicht für den Knaben, welcher eben erst aus einem dreijährigen Elementar-Kursus kommt und von der Schwierigkeit der alten Sprache mehr niedergedrückt als angeregt wird, sondern vielmehr für denjenigen, welcher schon durch mehrjähriges Studium einer neueren fremden Sprache geschult und durch die Übungen, welche dieses ihm auferlegte, herangereift ist. Für den neunjährigen und zehnjährigen Knaben hat die lateinische Syntax, wie auch die lateinische Formenlehre, gradezu eine bedenkliche Seite. Um beide einzuüben, müssen, namentlich wegen des jugendlichen Alters, zahlreiche Beispiele aus dem Deutschen ins Lateinische übersetzt werden. Nun weicht aber der lateinische Ausdruck in manchen Fällen so sehr von dem deutschen ab, daß die Schüler die einzuübenden Regeln schwerlich richtig anwenden würden, wenn nicht der deutsche Ausdruck in den Übungsbeispielen nach dem lateinischen umgemodelt wäre. Und dies wirkt unstreitig nicht bloß auf den Ausdruck in der Muttersprache, sondern in Verbindung damit notwendigerweise auch auf das Denken der Knaben nachteilig ein. Denn letzteres ist mit der Sprache, in der wir unsere Gedanken auszudrücken pflegen, unzertrennlich verwachsen. Das Denken an sich und der Ausdruck in der

Muttersprache stehen in notwendiger Wechselbeziehung, und zwar in um so engerer, je jünger der Mensch noch ist. Jede Unklarheit des Ausdrucks, jede Schiefheit und Gezwungenheit desselben überträgt sich unausbleiblich auch auf das Denken. Und nun sehe man sich die lateinischen Elementarbücher an. Ich greife aus der großen Zahl einige der neueren und besseren heraus."

Das Gesagte beweist dann Ostendorf durch eine ganze Reihe von Sätzen aus lateinischen Übungsbüchern. — Lattmann stimmt ihm darin durchaus bei.

Ferner giebt Ostendorf S. 18 und 20 eine Blumenlese von Übungssätzen lateinischer Lesebücher, um zu zeigen, wie die Schüler durch das Übersetzen derselben systematisch daran gewöhnt werden, Worte ohne Gedanken zu übertragen, indem sie mit einer Menge bunt durch einander gewürfelter historischer Notizen und mit zusammenhangslosen, über ihr Fassungsvermögen hinausgehenden Sentenzen überschüttet werden.

Auch hier stimmt Lattmann unbedingt bei. — Am Schluß dieser Ausführungen kommt Ostendorf zu dem Ausspruch: „**Es giebt kein für neunjährige Sextaner und zehnjährige Quintaner geeignetes lateinisches Elementarbuch, weil es keins geben kann.**" — Ich wundere mich, daß grade Lattmann diesen Satz nicht angefochten hat.

S. 17 heißt es bei Ostendorf: „Ich habe nachzuweisen versucht, daß für das Alter, in welchem die Schüler der unteren Klassen unsrer höheren Lehranstalten stehen, mag man nun auf die Lautlehre oder die Formenlehre oder die Syntax oder den Vokabelschatz der verschiedenen Sprachen sehen, das Betreiben einer neuern fremden Sprache, und besonders des Französischen, fruchtbringender sei als das Studium der lateinischen Sprache. Hierbei habe ich im allgemeinen angenommen, daß man beide im wesentlichen auf gleiche Art betreibe. Aber diese Annahme ist nur in sehr beschränktem Maße richtig: Der lateinische Unterricht wird, weil das Latein eine tote Sprache ist, von vornherein einen wesentlich wissenschaftlichen Charakter an sich tragen müssen; die neuere Sprache wird, weil sie eine lebende ist, von vornherein mehr praktisch gelehrt werden. Was entspricht nun dem Alter und der Vorbildung unserer Sextaner, Quintaner und Quartaner in höherem Grade? Sie haben eben erst ihre Muttersprache einigermaßen richtig ge-

brauchen, eben erst die Redeteile und vielleicht auch die Satzteile unterscheiden gelernt. Ist es da pädagogisch richtig, ihre Zeit und Kraft für eine Sprache zu verwenden, die mehr oder weniger systematisch betrieben werden muß? Oder ist es nicht für die noch ungeübte Kraft angemessener, zunächst eine zweite Sprache ähnlich wie die Muttersprache zu erlernen? Mich dünkt, der Beweis für letzteres ist schon dadurch gegeben, daß man, wenn der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen begonnen wird, für dieses nur sechs und später sieben bis acht Stunden in der Woche braucht, während alle eifrigen Philologen behaupten, daß für das Lateinische zehn bis zwölf Stunden notwendig seien."

Auch Lattmann meint (S. 188), daß der lateinische Unterricht, weil das Lateinische eine tote Sprache sei, von vornherein einen wesentlich wissenschaftlichen Charakter tragen, die neuere Sprache dagegen, weil sie eine lebende sei, von vornherein mehr praktisch gelehrt werden müsse; nur sei es wünschenswert gewesen, daß Ostendorf diese „praktische" Methode ein wenig mehr charakterisiert hätte, denn die gewöhnlichen französischen Schulbücher schienen ihm noch nicht auf dem rechten Wege zu sein, da sie im wesentlichen nur die Manieren der lateinischen nachahmten. Seiner eignen Ansicht nach müsse hier der mündliche Unterricht den Ausgangspunkt und das vorwiegende Mittel bilden. Die Schüler sollten zuerst die Worte, Formen mit dem Gehör bis zu einem gewissen Grade auffassen und dann erst die Schrift derselben sehen und erlernen. — Dabei wollen wir doch Lattmann die Inkonsequenz vorhalten, daß er oben von notwendigen methodischen Übungen in der Aussprache **nach dem Buche** (im Gegensatz zu den von der Bonne vorgesprochenen Lauten) gesprochen, welche den Anfang des französischen Unterrichts erschweren sollten.

Nachdem Ostendorf konstatiert hat, daß es keinen für Sextaner und Quintaner geeigneten Übersetzungsstoff gebe, wendet er sich zu einer ausführlichen Betrachtung der weiteren lateinischen und französischen Lektüre, aus der ich die wichtigsten Gesichtspunkte mitteile. Im voraus will ich bemerken, daß er mit den lateinischen Schulschriftstellern streng ins Gericht geht, wenn auch nicht so streng als Herbart, der in seiner allgemeinen Pädagogik sagt, daß es deren „für das ganze Knabenalter keinen einzigen giebt, der

nur erträglich taugte, um ins Altertum einzuführen.“ Nach den ungeeigneten Elementarbüchern, sagt Ostendorf, benutzt man Zusammenstellungen von dem kleinen Herodot von Weller, die jedoch nur geteilten Beifall finden, weil sie kein klassisches Latein enthalten, oder Chrestomathieen, d. h. Auszüge aus dem trockenen Justin und ähnlichen Schriftstellern, oder man greift zum Nepos, gegen den sich so manches Bedenkliche anführen läßt. „Und, die Hand aufs Herz, meine Herren, die Sie ihn Jahr für Jahr lesen lassen, würde wohl irgend ein Lehrer-Kollegium unseres Staates und Reiches diese trockene Kompilation, welche bloß durch Anekdoten von nicht immer feiner Art gewürzt ist, in den Händen seiner Schüler auch nur dulden, wenn sie nicht in dem heiligen Latein verfaßt wäre?“ Cäsars gallische Kriege sind eine vortreffliche Schrift für den Militär und für alle diejenigen, welche den römischen Charakter und die römische Politik studieren wollen. Den zwölfjährigen Knaben läßt die Fülle militärischer Einzelheiten kalt; der übrige Inhalt ist nicht unbedenklich, denn der Schüler wird sich mehr für Ariovist und Vercingetorix als für die falsche und treulose Politik des Cäsar begeistern. Die Klugheitsregeln des Phädrus und die leichte Poesie des Ovid sind weder eine ansprechende noch geeignete Lektüre. „Genug, Geist und Gemüt unsrer Gymnasiasten bleiben im lateinischen Unterrichte mindestens fünf Jahre lang ohne rechte Nahrung — ein Umstand, der um so schwerer ins Gewicht fällt, je mehr das Lateinische den besten Teil ihrer Zeit und Kraft in Anspruch nimmt und je weniger es sonstigen bildenden Unterrichtsstoff neben sich aufkommen läßt. Ganz anders, wenn der fremdsprachliche Unterricht mit einer modernen Sprache begonnen wird: Da die lebende Sprache für alle Gegenstände und Thätigkeiten, welche dem Knaben in seiner Muttersprache bekannt geworden sind, entsprechende Ausdrücke hat, so kann ein Elementarbuch in ihr auf ganz naturgemäße Weise verfahren. Um an Bekanntes anzuknüpfen und zunächst Klarheit der Vorstellungen und Sicherheit des Wissens hervorzubringen, wird es zweckmäßiger Weise zunächst das alltägliche Leben in der Familie und Schule und die uns umgebenden Naturerscheinungen in seinen Kreis ziehen, bald auch auf Ackerbau, Gewerbe und Handel sich erstrecken. Nachdem so ein guter Grund gelegt ist, ist es leicht, aus der reichen Fülle der Litteratur, welche jeder modernen Kultursprache eignet, Abschnitte aus-

zuwählen, welche Geist und Gemüt in mannigfaltiger Weise anregen. Beim weitern Fortschritt kann man die Geschichte zum Hauptgegenstande der Lektüre machen, und da eine fast zu reiche Auswahl von Werken zur Verfügung steht, stets diejenigen Teile der Geschichte wählen, welche schon in deutscher Sprache sich der Phantasie und dem Gedächtnis der Schüler eingeprägt haben. So ordnet der Unterricht in einer neueren Sprache sich als integrierender Teil in das Ganze des Unterrichts ein und fördert nicht bloß die sprachliche, sondern auch die wissenschaftliche Bildung der Schüler. — Was die Arbeit des Übersetzens anbelangt, so ist allerdings auf gleicher Stufe das Französische wegen der größeren Durchsichtigkeit der Sprache leichter zu bewältigen, als das Lateinische, bei dem es gilt, die undurchsichtigen Flexionszeichen, welche viele Beziehungen zusammenfassen, genau zu analysiren, Perioden aufzulösen, um die verschiedenen Beziehungen im Deutschen wiederzugeben. Eine derartige Aufgabe aber nimmt auch bei dem leichtesten Schriftsteller die Kräfte des Anfängers sehr stark in Anspruch. Daher kommt es, daß die Mehrzahl der Tertianer den Cäsar und Ovid nicht mit dem genügenden Verständnis liest; daß die meisten nach zweijähriger Lektüre des Cäsar nicht imstande sind, eine genügende Übersicht über die gallischen Feldzüge zu geben. Und dazu noch das entsetzliche Deutsch, welches in den mittleren Klassen bei dem Übertragen der zu schwierigen lateinischen Schriftsteller herauskommt. Dagegen können die neusprachlichen Schriftsteller mit wirklichem Verständnis gelesen werden, ein fortwährendes Achten auf den Inhalt läßt sich ohne große Schwierigkeit erzielen, und da die Form im Französischen die Aufmerksamkeit nicht so sehr in Anspruch nimmt, so richtet letztere sich von selbst auf die Muttersprache. Man kann es deshalb sehr wohl dahin bringen, daß die Übersetzungen zu dem werden, wozu sie werden sollen: zu Mustern für den eigenen Ausdruck. Bald lernt der Knabe ziemlich schnell, sich auf eine Übersetzung vorbereiten, die Lektüre kann einen raschern Gang nehmen, und der Schüler gewöhnt sich dadurch, ein Ganzes, das er durchgearbeitet hat, zu übersehen, was wiederum nicht ohne Rückwirkung auf die Fähigkeit zu eigner Darstellung bleiben kann. — Es hat sich also ergeben, daß, wenn der fremdsprachliche Unterricht mit einer

neueren Kultursprache, z. B. dem Französischen, beginnt, der Inhalt der Sätze, Lesestücke und ganzer Werke, welche man der Jugend zur Lektüre bieten kann, nicht allein an sich für dieselbe geeigneter und von höherem Bildungswerte ist als der Inhalt dessen, was man dem Schüler zu bieten vermag, wenn man mit dem Lateinischen anfängt, sondern daß jenes erstere Material sich auch weit besser verarbeiten, zum vollen Eigentum der Lernenden machen und für den höchsten Zweck aller Schulbildung verwerten läßt als das letztere Material, die lateinische Lektüre."

Dazu bemerkt Lattmann: „Hier will ich zunächst noch einen allerdings beachtenswerten Grund des Verfassers für seine Ansicht anführen, nämlich daß das leichtere Französisch den Schüler schneller zur zusammenhängenden, inhaltreichen, für seine Bildung geeigneteren Lektüre führe. Die Ausstellungen, welche er andererseits an der Lektüre des Cornelius Nepos und Caesar macht, sind nicht unberechtigt. Allein ein Teil derselben wird in betreff des Cornel in neuerer Zeit durch Bearbeitungen dieses Schriftstellers für die Schullektüre beseitigt. Zuzugestehen ist, daß die Lektüre beider Schriftsteller nicht die Früchte trägt, welche sie sollte. Das liegt aber wiederum an der Art des Verfahrens. Ich weiß nicht gleich, wer schon vor längerer Zeit einmal es als einen groben Fehler gerügt hat, daß wir die Lektüre der Schriftsteller immer gerade dann abbrechen, wenn der Schüler eben befähigt zu derselben zu werden anfängt. Wenn wir die Lektüre des Nepos in Untertertia fortsetzten, den Caesar erst in Obertertia begännen, ihn dann dort schneller läsen, und auch in Untersekunda noch einmal ein Vierteljahr darauf verwendeten, und ebenso auch den Livius weiter in die Prima hineinreichen ließen, so würden die römischen Historiker weit größere Wirkung üben. Daß Ovid im Ganzen für Tertia eine nicht gerade sehr passende Lektüre ist, wird nicht geleugnet werden können; jedoch läßt sich bei einer beschränkteren Auswahl Passendes aus ihm entnehmen. Ein Hinaufschieben der Lektüre der mittleren Klassen, oder vielmehr eine kleine Verlängerung derselben ist aber um so mehr gestattet als in der That der Canon in den oberen Klassen, wenn auch nicht geradezu „auf künftige Philologen berechnet", (O. S. 35) so doch auf eine specifisch philolo-

gische Vorbildung etwas zu sehr Rücksicht nimmt; und würde mit Recht die Auswahl strenger nach der vom Verfasser (O. S. 34) aufgestellten Norm zu machen sein, daß „die Kenntnis des Griechentums und Römertums nur in so weit, aber auch grade so weit, zu erstreben sei als beide für unser modernes und nationales Leben noch Wert und Bedeutung haben".[1]) Nur werden über dieses „so weit" die Ansichten wohl verschieden sein. Die Zweckmäßigkeit, den Anfang des Lateinischen zurückzuschieben, begründet Verfasser nun besonders mit jenem Satze, daß die Natur dieser Sprache von vornherein eine mehr wissenschaftliche Behandlung verlange. Sehr treffend bezeichnet er die ganze Art, wie das Lateinische in unsern höhern Schulen gelehrt werde, den Fortschritten der Didaktik in anderen Schulwissenschaften gegenüber als einen „Anachronismus". Bei einer rationalen, auf die neuere Sprachwissenschaft sich gründenden Behandlung dieses Unterrichts glaubt er denselben auf das vollendete 12. Lebensjahr bis Untertertia und den Anfang des Griechischen nach Obertertia verschieben zu können. Hierin hat er Recht, wofern es sich um einzelne Schüler handelt, welche etwa in ein Gymnasium übertreten und durch Privatunterricht bei vorzüglich eifrigem Streben ihrerseits schnell gefördert werden sollen; bei der gewöhnlichen Menge aber ist dieser Anfang entschieden zu spät. Über die Quinta hinaus würde ich den Anfang des Latein nicht verschieben."

---

[1]) O. beschränkt die lateinische Lektüre auf die Historiker, einzelne Briefe, Reden und Dialoge, welche das römische Staats- und Rechtsleben veranschaulichen. Mit der Advokatenberedsamkeit Ciceros, dessen philosophischen Schriften, mit der den Alexandrinern nachgeahmten epischen Poesie müsse man, meint er, die Jugend verschonen, auch Horazens Oden seien eine genußreiche Lektüre nur für die Mußestunden gereifter Männer. Die gesamte lateinische Lektüre der Obersekunda und Prima des Gymnasiums sei auf künftige Philologen berechnet, für Förderung der allgemeinen Bildung dagegen ebenso wenig geeignet als der lateinische Elementarunterricht der unteren Klassen. Namentlich das Überwiegen Ciceronianischer Reden könne nur der rechtfertigen, welcher im sogenannten lateinischen Aufsatze die Blüte des Gymnasiums sehe. — In ganz ähnlicher Weise wollte Laas die lateinische Lektüre beschränkt wissen, vgl. dessen Schrift „Der deutsche Unterricht" S. 32.

Die Kritik von Sallwürks ist kürzer gehalten. Sie beginnt mit den Worten: „Wenn nun die nachfolgenden Erörterungen gegen einen Hauptpunkt des Ostendorfschen Planes sich kritisch verhalten, so hält der Verfasser derselben dennoch die Ostendorfschen Vorschläge für sehr dankens- und beachtenswert. Sie versprechen so große Vorteile, daß eine möglichst allseitige Betrachtung derselben eine gemeinsame Pflicht aller beteiligten Kreise sein wird. Einheit der Bildung von unten auf — Einreihung der Mittelschulen in den ganzen Organismus des öffentlichen Unterrichtes — Teilung des höheren Studiums nach den faktisch bestehenden größeren Berufskreisen — Berücksichtigung der sogenannten Berechtigungen ohne Zerschneidung des Schulplanes: das Alles wären Errungenschaften, die uns von eben so vielen Grundgebrechen unserer bestehenden Schulordnung befreien würden. Der Plan beruht aber auf der Möglichkeit, das fremdsprachliche Studium mit dem Französischen zu beginnen. Ostendorf sucht nachzuweisen, daß das Studium der französischen Elementargrammatik so viel geistesbildenden Gehalt habe als das der lateinischen, und es ist ihm allerdings gelungen, die Schwächen und Lächerlichkeiten des ersten lateinischen Unterrichts an unseren Gymnasien und Realschulen in das bedenklichste Licht zu stellen. Nur handelt es sich darum, ob die Sache es erlaubt, die Änderung damit zu empfehlen, daß nachgewiesen wird, wie eine Verschlimmerung des gegenwärtigen Zustandes von ihr nicht zu befürchten sei.“

Ich muß gestehen, daß ich nicht recht verstehe, wie man sich für das Ganze des Ostendorfschen Planes erwärmen kann, wenn man gegen den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Französischen sich nicht nur „kritisch“, sondern ablehnend verhält, da doch derselbe nicht nur ein Hauptpunkt, sondern der Hauptpunkt, das Fundament des ganzen Planes ist. Indes kommt es uns nur darauf an, jene Bedenken zu prüfen, wobei wir uns um so kürzer fassen können als einige Fragen schon bei der Darlegung der Lattmannschen Kritik erledigt worden sind.

Weit schwerer noch, meint v. Sallwürk, als die Erlernung der Aussprache sei die eigentümliche Gestaltung der französischen Orthographie, ebenso bereite die große Menge der Homonymen Schwierigkeiten. So z. B. lauten die lateinischen Formen: curro, curris,

currit, currunt, curre, curram, curras, currat, currant, curia, cursus, curtus im Französischen „kuhr", werden aber auf sieben verschiedene Arten geschrieben. Ferner habe das Französische viele ähnliche Wörter, deren genauere Unterscheidung nicht leicht falle, z. B. raconter, rencontrer; embrasser, embraser; tomber, tromper.

Ich gebe ohne weiteres zu, daß diese Schwierigkeiten den Schülern Kopfzerbrechen machen, glaube aber erstens, daß sie nicht entfernt so bedeutend sind als diejenigen, welche beim Anfang des Lateinischen die Wahl der richtigen Worte, das Treffen der Flexionsformen, das Erkennen eines Satzes bereiten; zweitens meine ich, daß jene Schwierigkeiten entschieden einen pädagogischen Wert haben, denn sie zwingen, wie die Einübung der Aussprache, zu scharfem Aufmerken, genauerem Unterscheiden und gründlichem Beobachten.

Weitere Schwierigkeiten bestehen nach v. Sallwürk darin, daß nach der Erlernung des ganzen Zeitworts noch die verbes réfléchis, s'en aller mit der Negation und der Fragestellung in umständlicher Weise einzuüben sind. Die Hilfszeitwörter seien eine Quelle von Irrtümern und verlangen gleich zu Anfang die Hereinziehung der schwierigen Konkordanzregeln; die an sich bildende Scheidung des Passé défini und indéfini sei auch für vorgerücktere Schüler schwer. — Ganz recht! für vorgerücktere Schüler. Die Anfänger haben mit allen diesen Dingen nichts zu thun.

Weiter heißt es: „Den Abgang der Construktion des accus. cum infinit. in seiner Unterscheidung gegen quod und ut im Französischen würden wir nicht als einen Mangel an bildendem Stoffe im französischen Unterricht empfinden. Es werden diesen Construktionen aber die französischen Participien, Infinitive und das Gérondif entgegengestellt (D. S. 14). In diesem Teil der französischen Grammatik zeigt sich jedoch in der That ein pädagogischer Mangel. Es ist ganz sicher, daß in keiner Sprache die sogenannten syntaktischen Regeln ganz aus dem inneren Organismus hervorgehen: das Überwiegen einer einzigen bestimmt begränzten Anwendung über das Gebiet der verwandten Fälle und der Gebrauch einflußreicher Schriftsteller oder Dialekte sind auf diesem Gebiete oft noch mächtiger. In keiner Grammatik aber zeigt sich so viel Gemachtes, Irrationales als in der französischen, wo sie von den Participien handelt."

Ich wundere mich, daß v. Sallwürk die Konstruktion des accus. cum inf. preisgiebt, da sie doch grade eine nicht zu unterschätzende Abwechslung in der Gestaltung der abhängigen Sätze bietet, während in den romanischen Sprachen der accus. cum inf. nur noch objektiv vorhanden ist. — Die Lehre vom Infinitiv ist eins der schwierigsten Kapitel der französischen Syntax, für unsre Erörterung kommt sie jedoch nicht in Betracht, da sie erst mit älteren Schülern zu behandeln ist. Ebenso bleibt das „Irrationale“ im Gebrauch der Participien mindestens den beiden ersten Jahren des französischen Unterrichts vorenthalten. Übrigens wollen wir doch erwähnen, daß neben diesem „Irrationalen“ grade hier eine sehr rationale, außerordentlich mannigfaltige und bildende Entwickelung der französischen Participialkonstruktionen zu verzeichnen ist. So z. B. haben wir folgende Weiterentwicklung des lateinischen ablativus absolutus u r b e c a p t a: La ville prise, la ville après avoir été prise, la ville étant prise, la ville ayant été prise, après avoir pris la ville, ayant pris la ville.

Weiter ist v. Sallwürk der Meinung, das Französische sei nicht etwa deshalb zum ersten Unterricht tauglicher als das Latein, weil es die Sprache eines modernen Volkes und der gelungene Ausdruck der entwickelten modernen Anschauungen sei (O. S. 13), vielmehr müsse die erste Sprachbildung auf einem in objektiver Entfernung liegenden Gebiete stattfinden. — Wir sahen bereits, daß Ostendorf es für angemessen hielt, daß die erste zu erlernende fremde Sprache sich ähnlicher Mittel bediene wie diejenigen, mit denen der Knabe schon in seiner Muttersprache seit seiner frühesten Jugend operiert hat, damit er vom Leichteren zum Schwereren aufsteigen könne. Ich muß mich in diesem Punkte für Ostendorf erklären, weil meines Erachtens jene objektive Entfernung weniger ins Gewicht fällt als das psychologische Moment, daß die s c h o n i n d e n E l e m e n t e n d e r l a t e i n i s c h e n S p r a c h e z u m A u s d r u c k k o m m e n d e b e g r i f f l i c h e A b w e i c h u n g v o n d e r M u t t e r s p r a c h e d e m V e r s t ä n d n i s d e s S e x t a n e r s z u g r o ß e S c h w i e r i g k e i t e n b e r e i t e t. Doch davon später.

S. 389 sagt v. Sallwürk: „Die klassischen Schulautoren finden von Cornelius Nepos an wenig Gnade bei Ostendorf. Es ist allerdings schwer begreiflich, wie sich jene Kompilation noch in unsern

Schulen halten kann. Ehemals glaubte man, man müsse das Französische mit dem Télémaque, das Englische mit dem Vicar of Wakefield, das Griechische mit der Anabasis des Xenophon und das Latein mit Nepos beginnen. Es sind Anzeichen vorhanden, daß diese biedersinnigen, aber langweiligen Bücher ganz aus den Schulen verschwinden werden. Daß aber der Genuß an Cäsars Kriegs- und Schlachtenbildern durch den politisch unlauteren Charakter des Mannes bei unsern Schülern beeinträchtigt würde, das könnte nur Folge eines ungeschickten Unterrichts sein". Alsdann wird auch von diesem Kritiker eingeräumt, daß das Französiche ohne Schwierigkeiten in den Kreis des täglichen Lebens und das Anschauungsgebiet der Jugend einführe, (O. S. 18) daß es leichter sei für den französischen Unterricht, sich von den „Absurditäten der freiwilligen Komik" (O. S. 22) fern zu halten, die in den lateinischen Schulbüchern so üppig wuchern.

Schließlich giebt v. Sallwürk folgendes Endurteil: „Es kann sich, um es noch einmal zusammenzufassen, das Französische an methodischer Brauchbarkeit und natürlichem Gehalt mit dem Lateinischen nicht messen. Soll es nun dennoch den fremdsprachlichen Unterricht in unsern Schulen beginnen und begründen, so müssen ihm andere Vorteile abgewonnen werden, die ihm besonders eigen sind und eine der entsprechenden Bildungsstufe der zu Unterrichtenden angemessene Verwendung und Ausnutzung erhalten können. Dies wäre vor allem die ängstliche Sorge um Klarheit und Präcision des Ausdruckes, das sichere Gefühl für die Richtigkeit der Phrase in Bezug auf logische Beziehung und metaphorische Anwendung der Worte, Eigenschaften, welche die französische Prosa vorzüglich auszeichnen. Es möge noch erwähnt werden, welchen unnachahmlichen Reiz die Franzosen der einfachen Erzählung in Prosa und Poesie zu geben wissen. Lafontaine ist bisher für unsre Schulen fast verloren gewesen. Es wäre aber auch dem style épistolaire und der freien Conversation der französischen Comödie noch vieles abzulernen".

Eine Reihe der von Ostendorf behandelten Fragen sind von der

Kritik nicht berührt worden. Drei derselben scheinen mir wichtig genug, um sie hier wörtlich anzuführen:

1) Nachdem gezeigt worden, wie die undeutschen Übungssätze der lateinischen Elementarbücher nicht nur auf den Ausdruck in der Muttersprache, sondern auch auf das Denken der Knaben nachteilig einwirken, heißt es S. 16: „Aber vielleicht wird all dieser Schaden durch den anderweitigen bildenden Einfluß, welchen der lateinische Unterricht ausübt, wieder reichlich aufgewogen. Scheibert glaubt — und andere sprechen ihm nach — die neueren Sprachen und namentlich das Französische seien schon deshalb für den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts ungeeignet, weil das Wort in ihnen eine so bestimmte Sphäre gewonnen habe, daß für den Anfänger die Lexika meist mit Einer Bedeutung ausreichen. Letzteres ist vollkommen richtig: während beim Übersetzen aus dem Lateinischen der Schüler aus einem allgemeinen Wörterbuch oft nur mühsam die passenden Bedeutungen der Wörter herausfindet, ist es bei dem Übersetzen aus dem Französischen selbst für den jungen Knaben meistens ein Leichtes, den Sinn der Wörter scharf aufzufassen. Dies beruht auf dem Umstande, daß die Begriffe in den neueren Sprachen viel schärfer als in den alten geschieden sind, und daß viele bei den modernen Culturvölkern sich wesentlich in gleicher Weise entwickelt haben. Aber ist das ein Schaden für den Sextaner, Quintaner oder Quartaner? Im Gegenteil, es ist entschieden nützlich. Grade weil die Begriffe der einzelnen Wörter bei den Römern vielfach noch einen viel weiteren Umfang haben als bei den Modernen, und weil diese Begriffe sich in einer für uns fremdartigen Weise entwickelt haben, ist das Lateinische für die unteren Klassen zu schwer — das zeigen die Special-Lexika, welche trotz alles Eiferns dagegen jährlich in großer Menge auftauchen. Und diese Schwierigkeit, die auf manche Schüler wiederum erdrückend einwirkt, wird nicht einmal durch einen erheblichen geistigen Gewinn für andere Schüler ausgeglichen. Denn so interessant und lehrreich auch die Entwicklung zahlreicher abgeleiteter Bedeutungen aus einer Grundbedeutung sein mag, so ist sie das doch erst für die Jahre, wo der Geist sich hinreichend gereift zeigt, um derartige Entwicklungen in der Muttersprache mit denen in den alten Sprachen zu vergleichen und die Einwirkungen der letzteren auf die erstern zu erkennen. Im

zehnten, elften und zwölften Lebensjahre kommt es darauf an, einerseits einen nahe liegenden, leicht übersichtlichen Stoff zu sammeln, an dem sich der Knabe im Vergleichen üben kann — und den findet er weit eher in einer neueren fremden Sprache als in einer alten; andrerseits das Denken erst zu klären und zu schärfen — und dazu ist wiederum die Vergleichung des Vokabelschatzes einer neueren fremden Sprache mit dem der Muttersprache ein weit besseres Mittel als die Beschäftigung mit dem lateinischen Vokabelschatze. Wenn Sextaner, Quintaner, Quartaner den Stammbaum der Bedeutungen von ago, gero, peto oder auch von capio und mitto oder die Entwicklungen der Bedeutung von do oder facio in den Zusammensetzungen mit diesen Zeitwörtern verfolgen sollen, so kann das in den jugendlichen Köpfen nur Verwirrung anrichten.“

In der That ist es mir immer als eine Sisyphus-Arbeit erschienen, in Quinta und Quarta Composita — ich kann nicht anders sagen als: einzupauken, wie z. B. assignare, obsignare, resignare; corruere, irruere, diruere, eruere, obruere, subruere; conficere, deficere, inficere, officere, proficere, perficere, sufficere u. a. An das judiciöse Gedächtnis kann man in diesem Alter noch nicht in dem wünschenswerten Grade appellieren, alle Erklärungen helfen nicht, das mechanische Gedächtnis muß die Arbeit bewältigen, deren Resultate nicht von langer Dauer sind. Kommt man nach einiger Zeit auf diese Composita zurück, so findet man tabula rasa oder blühendste Confusion, während in einem reiferen Alter Erkennen und Behalten fast unzertrennlich verbunden sind. Daher hat auch Perthes bekanntlich empfohlen, nur die Primitiva lernen zu lassen. — Die Ursache der Überhandnahme der Special-Lexika hat Ostendorf richtig erkannt. Man beobachte nur die Arbeit von Schülern der unteren und selbst der mittleren Klassen, wenn sie eine selbständige Präparation mit einem vollständigen Lexikon zu leisten sich abmühen. Nach unendlich mühsamem Wälzen des Lexikons finden sie oft ganz oder halb falsche Vokabeln, welche sie sich einprägen, um dann mit diesem mangelhaften Material Sätze zu erraten, die voll sind von Participien, accus. cum inf., ablat. absol., Gerundien, in denen Casus und Modi in dem stärksten Gegensatz zu ihrer Muttersprache stehen.

Viele tüchtige Lehrer verlangen daher heutzutage selbständige Vorbereitungen erst in den obern Klassen. Wo diese weise Beschränkung nicht stattfindet, da wuchern neben den Special-Lexika die gedruckten Übersetzungen und — zweierlei Arten von gedruckten Schüler-Präparationen: die verpönten von Freund und die als vortreffliches Hilfsmittel in Fachzeitschriften empfohlenen der Norddeutschen Verlagshandlung in Hannover. Ich dächte, alle diese Hilfsmittel, besonders aber diese letzte pädagogische Errungenschaft der Neuzeit, haben eine symptomatische Bedeutung.

2) S. 38 spricht sich Ostendorf über die durch die Priorität des Französischen verletzte historische Folge der Sprachen aus: „Weist nicht der Verlauf der Geschichte selbst, die Entwicklung der modernen Bildung aus der antiken, die Entstehung der französischen Sprache aus der lateinischen mit zwingender Notwendigkeit darauf hin, daß man das Französische erst nach dem Lateinischen beginne? Es kann hier nicht meine Absicht sein, die Bedeutung von Redensarten wie: Der Knabe müsse denselben Gang gehen, welchen die Menschheit genommen habe, oder: die Wissenschaft könne sich in dem einzelnen Menschen nicht anders entwickeln als sie sich in der Menschheit entwickelt habe, auf ihr richtiges Maß zurückzuführen. Dergleichen Redensarten haben nur für gläubige Anhänger der Schmidschen Encyklopädie Beweiskraft. Wollten wir auf den Ansichten, die in ihnen sich breit machen, unser Unterrichtswesen aufbauen, so müßten wir auch dem Lateinischen das Griechische, und vielleicht, da doch auf die Entwicklung der Griechen die Phönicier einigen Einfluß gehabt haben, die phönicische Sprache aber uns leider nicht erhalten ist, statt letzterer wenigstens eine semitische Sprache dem Griechischen voraufgehen lassen. Wir thun dies jedoch bekanntlich nicht, und auch die Schmidsche Encyklopädie erklärt sich für den Vorrang des Lateinischen selbst vor dem Griechischen. Ganz dieselben Gründe aber, welche sie hierfür geltend macht, namentlich die zu große Fülle von Formen im Griechischen, sprechen, wie oben nachgewiesen ist, auch für den Vorrang einer neueren romanischen Sprache vor dem Lateinischen.“

Dies ist sicherlich nicht im Sinne des Herrn Gymnasialdirektor Jäger gesagt, welcher meint, daß wissenschaftliches Interesse in der Form des historischen durch den französischen und englischen Unterricht

wenig geweckt werde, während bei den alten Sprachen „in jedem Worte zugleich Geschichte" sei.[1]) — Ist das nicht — um ein geflügeltes Jägersches Wort etwas verändert zu gebrauchen — eine starke philologische Hyperbel? Sollte den Sextaner und Quintaner beim Erlernen der Vokabeln und Formen wirklich historisches Interesse erfassen? Oder sollte es ihn packen bei dem elenden Mischmasch, dem kaleidoskopischen Wirrwarr der gebräuchlichen lateinischen Übungsbücher, die mit ihren für den kleinen Schüler unverständlichen Gedankenfetzen aus Cäsar, Cicero, Sallust, Tacitus einer „Vorbereitung auf die Lektüre der Schriftsteller" sein sollen? Ist etwa die Reihenfolge der Sprachen: Lateinisch, Französisch, Griechisch, eine historische? Müßte nicht in weiterer Verfolgung jenes Prinzips — wie Herbart, Ahrens u. a. wollten — überall das Mythische dem Historischen voraufgehen, also Homer vor Cäsar? Nein, das historische Interesse wird geweckt durch den Geschichtsunterricht, ferner wird es gepflegt durch den deutschen Unterricht. Vielleicht dient die Durchnahme des Schillerschen Gedichtes „Pompeji und Herkulanum" ihm mehr als viele Wochen lateinischer oder griechischer Lektüre.

3) Über den Nutzen, welchen der voraufgegangene lateinische Unterricht für das Erlernen der französischen Wortformen hat, wird S. 40 gehandelt: „Aber das Lateinische ist doch zugleich Schloß und Schlüssel zu den neueren romanischen Sprachen? Sehen wir zu, was der Knabe durch das Lateinische für die Erlernung der letzteren gewinnt. Zunächst ein nicht ganz Unbedeutendes für die Orthographie, zwar nicht im Italienischen, wohl aber im Französischen. Sodann wird es dem Latein Lernenden unstreitig leichter, sich das Geschlecht der Hauptwörter im Italienischen wie im Französischen zu merken, aber freilich erst, nachdem er im Lateinischen auf die Erlernung der Genus-Regeln sehr viel Mühe und Zeit verwendet hat. Für die Erlernung der Wörter selbst wird durch das Lateinische nur wenig gewonnen. Eine absichtliche, systematische Zurückführung der französischen oder italienischen Wortformen auf die lateinischen setzt ein Interesse oder Verständnis voraus, das man bei Quintanern und Quartanern noch nicht erwarten darf. Will man aber, wie Kalisch in seiner berühmt gewordenen Abhandlung über das Lateinische auf

---

[1]) Vergl. Perle, Die historische Lektüre im französischen Unterricht S. 46.

Realschulen vorschlug, und wie es auf auch Realschulen und Gymnasien meistens geschieht, beide Sprachen, die lateinische und romanische, also in der Regel die französische, einfach neben einander lehren und, abgesehen von einigen gelegentlichen Hinweisungen, die Wirkung des Lateinischen auf das Französische dem Zufall überlassen, so scheiden sich, wie Bratuscheck mit Recht bemerkt, die französischen Wörter in dem Kopfe des Schülers allmählich in zwei unbestimmt begrenzte Massen; die einen nämlich stimmen mit dem Lateinischen, welches die Grundlage seiner Sprachbildung ist, merklich überein. Die andern erinnern an kein lateinisches Wort. Jene erleichtern ihm das Übersetzen aus dem Französischen auf Kosten der Gründlichkeit; denn er eräth nun den Sinn ganzer Sätze mit Hilfe der anklingenden lateinischen Wörter und des Zusammenhangs; von der Grundbedeutung der französischen Wörter, welche ja so häufig mit der des lateinischen Etymon nicht übereinstimmt, erhält er so eine ganz falsche Vorstellung, und die scharfe Unterscheidung der Formen, welche das Latein herbeiführen sollte, wird gerade durch den Einfluß desselben verhindert. Die hieraus entstehende Nachlässigkeit überträgt sich dann auch auf die Produktionen in der fremden Sprache, und die Ungründlichkeit des Französischen rächt sich außerdem bald an dem Latein selbst. Die Wörter aber, welche er nicht auf ihren Ursprung zurückführen kann, wie feu, viande, boutique, devant, stehen entweder ganz unvermittelt neben den anderen oder, falls er durch „gelegentliche Bemerkungen" auf die Etymologie aufmerksam gemacht wird, erscheinen ihm die Formen (focus, vivenda, apotheca, de ab ante) als ganz regellos und willkürlich, was doch das gerade Gegenteil der wissenschaftlichen Einsicht ist. Der Nutzen also, welchen ein voraufgegangener lateinischer Unterricht für das Erlernen der französischen Wortformen hat, ist ein ziemlich geringer und wird durch den Nachteil, welcher daraus entspringt, mehr als bloß aufgewogen. Ganz anders ist der Erfolg bei der entgegengesetzten Anordnung. Lassen wir auch hier wieder Bratuscheck reden: „„Wenn der lateinische Unterricht erst beginnt, nachdem wenigstens die französische Formenlehre gründlich eingeübt ist, so geht der Schüler, da die allgemeinen grammatischen Begriffe nun bereits erworben sind, mit raschem Überblicke von der vereinfachten Form, wie sie im Französischen vorliegt, zu der ursprünglichen, complicierteren des Lateinischen über. Da in letzterer Sprache

gleich bei der Deklination und Konjugation dieselbe Vorstellung, z. B. die, welche im Dativ liegt, auf mehrfache Weise bezeichnet wird (ae, o, i, ui, ei), die Wahl zwischen den Formen aber nur von der Lautbeschaffenheit des Wortes abhängt, und die Flexionsformen in der synthetischen Sprache das Verständnis wesentlich bedingen, so kann von einem Raten vermittelst des Französischen weit weniger die Rede sein, beim Übersetzen in das Lateinische fast gar nicht.""

Ähnlich spricht sich Frary a. a. O. S. 123 aus: „On dit que la connaissance du latin est nécessaire à qui veut bien savoir le français. Voilà encore un de ces arguments modernes qui trahissent la désuétude des bonnes et vieilles raisons. Ce sont des branches où l'on se cramponne quand on perd pied. A qui fera-t-on croire qu'il faille étudier une langue morte pendant dix ans pour bien parler une langue vivante, la langue maternelle? Croyez-vous qu' Homère sût le sanscrit, l'aryen primitif, et que Cicéron fût versé dans la science des origines du latin, lui qui propose sans sourciller des étymologies si baroques? Il n'y a pas de langue qu'on ne puisse connaître par elle-même: Comparez le style d'un bachelier ordinaire avec celui d'une femme d'esprit."

Nohl hat im ersten Band S. 135 seiner „Pädagogik für höhere Lehranstalten" gezeigt, daß umgekehrt die Kenntnis des Französischen die lateinische Lektüre nicht unwesentlich erleichtert: „Julius Cäsar beginnt sein bellum Gallicum mit dem Satze: Gallia est omnis divisa in partes tres, quarum unam incolunt Belgae, aliam Aquitani, tertiam, qui ipsorum lingua Celtae, nostra Galli appellantur. Von diesen Wörtern ist aus dem Französischen mit Leichtigkeit zu verstehen: est aus est, divisa aus diviser, partes aus part oder partie, tres aus trois, unam aus un oder une, tertiam aus troisième, lingua aus langue, nostra aus nôtre, appellantur aus appeler. Des Curtius Buch über Alexander den Großen beginnt folgendermaßen: Inter haec Alexander ad conducendum ex Peloponneso militem Cleandro cum pecunia misso, Syriae Pamphyliaeque rebus compositis, ad urbem Celaenas exercitum admovit. Hier klingt inter sofort an das verwandte französische entre an, militem an milice, compositis an composer, urbem an urbain, urbanité, exercitum an exercer, admovit an mouvoir. Livius be-

ginnt sein Geschichtswerk mit dem Satz: Facturusne operae pretium sim, si a primordio urbis res populi Romani perscripserim, nec satis scio, nec, si sciam, dicere ausim, quippe qui cum veterem tum vulgatam esse rem videam, dum novi semper scriptores aut in rebus certius aliquid adlaturos se aut scribendi arte rudem vetustatem superaturos credunt. — Hier erinnert facturos leicht an faire, operae an oeuvre, pretium an précieux, sim an sois, populi an peuple, dicere an dire, ausim an oser, veterem an vieux, vulgatam an vulgaire, videam an voir, novi an neuf oder nouveau, certius an certain, arte an art, rudem an rude, superaturos an supérieur, credunt an croire. Ovids Metamorphosen fangen folgendermaßen an:

In nova fert animus mutatas dicere formas
Corpora. Di, coeptis — nam vos mutastis et illas —
Adspirate meis primaque ab origine mundi
Ad mea perpetuum deducite tempora carmen.

Hier klingt fert an die Stammsilbe in préférer, conférer an, nova an neuf und nouveau, animus an âme, formas an forme, corpora an corps, di an dieux, vos an vous, adspirate an aspirer, meis an mien, prima an premier, origine an origine, mundi an monde, perpetuum an perpétuel, deducite an déduire, tempora an temps. Eine ähnliche schon für Tertianer leicht erkennbare Verwandtschaft der lateinischen mit den betreffenden, jenen wohlbekannten französischen läßt sich überall bei den genannten und den sämtlichen übrigen lateinischen Autoren nachweisen."

Kehren wir nach dieser Abschweifung noch einmal zu der Kritik Lattmanns und von Sallwürks zurück. Nachdem wir diese beiden hervorragenden Pädagogen gleichsam als klassische Zeugen vernommen, dürfte es Zeit sein, hiermit die Akten dieses vielleicht allzulangen Verhörs zu schließen, zumal trotz desselben gar mancher Lehrer denken wird: Adhuc sub judice lis est. In der That bin auch ich mir sehr wohl bewußt, daß bei diesem Rechten und Markten um Leichtigkeiten und Schwierigkeiten beider Sprachen, der bildenden oder unfruchtbaren Kapitel

der Formenlehre oder Syntax[1]) ein erschöpfendes Urteil nicht erzielt werden kann. Dennoch schien es mir von Wichtigkeit, in möglichst konkreter Weise zu zeigen, welche Stellung die Kritik dem Ostendorfschen Reformplan gegenüber unmittelbar nach seiner Veröffentlichung eingenommen hat. Im übrigen wird gar mancher noch heute der Ansicht Lattmanns sein, der a. a. O. S. 187 sagt: „Ich sollte meinen, ein gerechtes Urteil müßte dahin ausfallen, daß auf beiden Seiten Schwierigkeiten und Vorteile sind, daß eine objektive Abwägung schwer zu machen und daß eine Entscheidung über die Priorität im Unterricht nur durch andere Momente zu gewinnen ist." — Wie zu jeder erschöpfenden Erörterung pädagogischer Fragen die Grundsätze der Psychologie zu Hilfe genommen werden müssen, so gilt es auch hier vor allem, den psychologischen Verlauf der Arbeit zu betrachten, welche der Anfänger bei der Spracherlernung zu bewältigen hat. Wie die Methode des einzelnen Sprachunterrichts, so kann

---

[1]) Käme es hier darauf an, gegenüber der mythischen „Formenarmut" und „Verstümmelung" der französischen Sprache, von ihrer pädagogischen Verwertbarkeit ausführlich zu reden, so ließe sich noch gar manches zur Entwicklung geistiger Gymnastik Anreiz gebende Moment anführen. Ich will nur beispielsweise erwähnen, daß der Artikel eine reiche Mannigfaltigkeit von Begriffsschattierungen möglich macht: 1) la couronne de la reine; 2) la couronne d'une reine; 3) une couronne de la reine; 4) une couronne d'une reine; 5) la couronne de reine; 6) une couronne de reine. — Ferner hat das Zeitwort einen Reichtum von Formen, die durchaus nicht bloß verschiedene Ausdrucksweisen für dasselbe grammatische Verhältnis, vielmehr eine logische Fortbildung des Lateinischen sind: Außer dem Konjunktiv hat es zwei Konditionalformen, neben dem Perfekt einen Aorist, ferner zwei Plusquamperfekte, bei allen Passivformen kommt es auf Unterscheidung der Zahl und des Geschlechts an (amor = je suis aimé, aimée), statt der fehlenden conjugatio periphrastica hat es drei neue Participien: ayant aimé, étant aimé, ayant été aimé, von denen das Lateinische nur das erste hat. — Das französische Fürwort hat eine große Entwicklung aufzuweisen; man denke nur an die Feinheiten der Verwendung von en und y, an die 16 Formen für die 5 lateinischen: qui, quis, quae, quod, cujus. — Bemerkenswert wäre auch die außerordentlich große Wortableitungsfähigkeit des Französischen (von cabalus giebt es 22, von charta 19 Ableitungen), über welche u. a. gehandelt haben Fuchs, „Die romanischen Sprachen in ihrem Verhältnis zum Lateinischen" S. 168 Mätzner, Französ. Grammatik S. 264 ff., Hummel a. a. O. — Auch hier ist wieder zu betonen, daß der Schüler zur Unterscheidung dieser Mannigfaltigkeiten bei ganz naturgemäßem Fortgang des Unterrichts nicht schon auf der untersten Stufe genötigt wird.

auch die Priorität der einen oder der andern nur auf dem Wege psychologischer Untersuchungen abgeleitet und begründet werden. Dies soll später in einem besonderen Abschnitt versucht werden. Nur möchte ich meine persönliche, hie und da schon angedeutete Ansicht, daß der lateinische Unterricht gerade für Sextaner und Quintaner bedeutende Schwierigkeiten bietet, mit Berücksichtigung des zu bewältigenden Sprachstoffes noch einmal im Zusammenhang darlegen: Die Flexion des Substantivs und Adjektivs beruht im Deutschen auf einigen Endungen, im Singular der weiblichen Substantive fällt sie ganz fort; im Lateinischen treten fünf von einander durchaus verschiedene Deklinationen auf; wozu noch Besonderheiten der einzelnen kommen, wie z. B. die Endungen im, i, ia, ium statt em, e, a, um. Das Zeitwort weist vier Konjugationen mit einer großen Menge neuer Endungen auf, die partcipia fut. des Aktivs und Passivs, der Gerundien und Supinen sind Formen, welche das Deutsche gar nicht kennt. Die Bildung des deutschen Passivs vollzieht sich mit dem Hilfszeitwort „werden" in ganz einfacher Weise, das lateinische Passiv fordert, nachdem eben erst die Endungen des Aktivs erlernt sind, die Einprägung einer Menge neuer, noch schwierigerer Endungen. Dazu kommt noch das Deponens mit seinen passiven Formen und aktiver Bedeutung. Das Fehlen des Artikels, des Fürworts bei dem verbum finitum ist eine neue Schwierigkeit, denn es gilt nun, auf Casus und Numerus des Substantivs mittelst Beobachtung der Endung zu schließen, was nicht leicht ist, da fast alle Endungen auf ganz verschiedene Casus, Numeri und selbst Deklinationen passen, denn ein Substantiv auf us kann nom. sing. der zweiten, nom. und accus. sing. des Neutrums der dritten, nom. und gen. sing. und nom. und accus. plur. der vierten Deklination sein. Ähnlich ist es mit den Endungen a, e, i, o, um, em u. a.; keine einzige derselben ist nur allein auf eine Form anwendbar, selbst über die Endungen uum, erum, ebus können zu Anfang Täuschungen entstehen. Auch das Übersetzen lateinischer Substantiva bald mit dem bestimmten, bald mit dem unbestimmten Artikel erschwert zuweilen das Verständnis. Hierzu kommen die Genusregeln und nach Bewältigung der ganzen Formenlehre noch in Quinta der accus. cum. inf., abl. absol., die Participien und anderes nicht leichte Syntaktische, um auf die Lektüre des Nepos vorzubereiten. — All dies Fremde und schwer Ver-

ständliche stürmt auf neun- und zehnjährige Knaben ein, welche noch mit ihrer eignen Muttersprache zu ringen haben und an dieser noch keinen festen Boden besitzen, auf welchem fußend sie diese schwere Last tragen könnten. Ich kann Nohl, dem ich in der Aufzählung dieser letzten Einzelheiten gefolgt bin, nur zustimmen, wenn er sagt: So liegt denn die Schwierigkeit der Erlernung der lateinischen Sprache: „1) In der für einen Knaben von neun oder zehn Jahren vollständigen Neuheit der Formen und Regeln, insbesondere in der vollkommenen Unmöglichkeit, sie an die deutsche Sprache anzulehnen; 2) in der Vielheit und Aufeinanderhäufung derselben."

Weiter äußert sich Nohl über diese Frage namentlich mit Rücksicht auf den französischen Unterricht a. a. O. S. 40: „Der fundamentale Unterschied in der Betreibung der französischen und der lateinischen Sprache ist eben der, daß die letztere die Hauptschwierigkeiten auf den Anfang häuft und Sextanern Tertia-, ja Sekunda-Arbeit zumutet, während die erstere es im Anfang mit einfachen Wortformen und mit einer durchsichtigen Satzlehre zu thun hat und sich erst im weiteren Fortgang kompliziert und wirkliche Schwierigkeiten darbietet. Statt der drei Geschlechter der lateinischen Sprache besitzt die französische deren nur zwei; der vorangehende Artikel läßt über Geschlecht und Zahl des Substantivs und Adjektivs, das vorangehende Personalpronomen über Person und Zahl der Verbalform keinen Zweifel zu. Die Konstruktion des einfachen französischen Satzes stimmt mit der des einfachen deutschen Satzes durchweg überein, und wo sie eine andere ist, da ist sie natürlicher und logischer als diese und deshalb leicht zu fassen und zu behalten, alles im Gegensatz zu der lateinischen Sprache, deren Konstruktion schon im einfachen Satze von der deutschen vielfach abweicht und dem Anfänger nicht selten geradezu den Eindruck der Unordnung machen muß. Während ferner der lateinische Unterricht immer mit der Schwierigkeit zu kämpfen hat, für Einübung der Regeln die geeigneten Sätze zu finden, braucht der französische Unterricht zu diesem Zweck immer nur frisch ins tägliche Leben zu greifen; hier läßt sich alles in französischer Sprache ausdrücken; jedes aus demselben gewonnene Beispiel ist eine

Mehrung der Rede- und Schreibfertigkeit der Schüler, welche beide, ganz im Gegensatz zu der lateinischen Sprache, wesentliche Zwecke des gesamten Französischlernens sind, auch von den Schülern leicht und bald als solche erkannt werden. So trägt jede im französischen Unterricht geübte freie Satzbildung den Stempel größerer Leichtigkeit, größeren Interesses, größerer Nützlichkeit als dieselbe Thätigkeit im lateinischen Unterricht; so kann sich jene auch frisch und fröhlich vollziehen im Gegensatz zu der bleiernen Langeweile, die dieser nicht selten anhaftet. — So wäre denn das Resultat unsrer Untersuchung, ob die französische Sprache für eine schulmäßige Behandlung auf höheren Lehranstalten zu leicht oder zu schwer ist, daß sie allerdings von der ersten Unterrichtsstunde an den Geist des Schülers ganz und voll beschäftigt, daß die eigentlichen Schwierigkeiten aber mehr auf den höheren als auf den niederen Lerngebieten liegen, daß dieser Unterricht deshalb das Alter und den Reifegrad der Schüler berücksichtigen, in ruhigem Fortgang sich die Köpfe für seine Zwecke selbst bilden, auch, wie die Pädagogik es fordert, für Lehrende und Lernende „fröhlich" sein kann, daß endlich die in jeder Lehrstunde gesammelten Kenntnisse von den letzteren selbst als nützliche und brauchbare Güter erkannt werden; alles im Gegensatz zur lateinischen Sprache."

Schließlich führe ich noch folgende hiermit im Zusammenhang stehende Stelle aus dem Werke von Frary S. 114 an: „Les langues vivantes, enseignées par l'usage, et aussitôt qu'on le peut, par la lecture, n' imposent pas aux jeunes élèves une fatigue excessive. Il n'en est pas de même du latin. Ici tout change subitement: les mots, les tournures, les façons même de penser. La déclinaison et la conjugaison défendent l'entrée de l'idiome qu'il faut apprendre, comme deux lignes de fortifications. On va de plain-pied du français à l'anglais, a l'allemand, à l'italien on peut presque calquer la traduction sur le texte. On n'aborde pas le latin sans avoir traversé les broussailles de la grammaire; avant d'avoir affaire aux mots, on est forcé de pâlir sur les formes, c'est-à-dire de commencer par des abstractions."

II.

Die formal bildende Kraft des lateinischen und des französischen Unterrichts.

Die geringe Achtung, in welcher die französische Sprache als Unterrichtsgegenstand noch bis in die neueste Zeit gestanden, beruht zum großen Teile auf dem Axiom, zu dem selbst ein W. v. Humboldt sich bekannte: das Französische sei eigentlich nur ein „verdorbenes Latein". Man nannte es, wie alle romanischen Sprachen, einfach einen „Trümmerhaufen der lateinischen Sprache", entstanden aus der Sprachverderbnis der Römer, welche nach dem Ende der klassischen Periode einriß und durch das Eindringen germanischer Völker in gänzliche Zerrüttung ausartete. Die romanische Sprachforschung hat jedoch nachgewiesen,[1]) daß das Französische wie alle romanischen Sprachen nicht eine Entartung der klassischen lateinischen Schriftsprache ist, sondern eine Weiterentwicklung der schon zu Ciceros Zeit neben dieser bestehenden Volkssprache. Andere derartige Vorurteile zu berühren, ist hier nicht der Ort.[2]) Thatsache ist, daß der Bildungswert des französischen Unterrichts bis zum Erlaß der neuen preußischen Lehrpläne von 1882 recht gering geachtet wurde. In

---

[1]) Besonders Fuchs in seinem Werke „Die romanischen Sprachen in ihrem Verhältnis zum Lateinischen" und Schuchardt „Der Vokalismus des Vulgär-Lateins". Vgl. auch Schmid, Encyklopädie, II. S. 926.

[2]) Dahin gehört z. B. die komische Meinung, das Erlernen der französischen Sprache schädige das deutsche Nationalgefühl; in den französischen Schriftstellern stoße man auf Fälschungen des Altertums und auf Ideen der Aufklärerei und Zersetzung. — Glücklicherweise ist die französische Litteratur reich genug, um einen geeigneten Bildungsstoff auch für die deutsche Jugend liefern zu können.

seiner schon erwähnten Schrift hat Perle dies an der Hand der verschiedenen preußischen Lehrpläne nachgewiesen: Die lateinlosen Realschulen galten bis 1882 bei den Behörden und dem Publikum zwar als höhere Schulen, aber doch als höhere Schulen einer niederen Ordnung, da man ihnen die Erzielung einer höheren, allgemeinern Bildung nicht zuerkennen zu dürfen glaubte. So zeigt sich in dem für die Gymnasien maßgebenden Erlaß vom 24. Oktober 1837 kein besonderes Wohlwollen für das Französische. Es heißt dort: „Die Erfahrung von Jahrhunderten spricht dafür, daß gerade diese Lehrgegenstände (gemeint sind alle Unterrichtsfächer mit Ausnahme des Hebräischen und Französischen) vorzüglich geeignet sind, um durch sie und an ihnen alle geistigen Kräfte zu wecken, zu entwickeln, zu stärken und der Jugend . . . . . . zu einem gründlichen und gedeihlichen Studium der Wissenschaften die erforderliche nicht blos formelle, sondern auch materielle Vorbereitung und Befähigung zu geben. Ein Gleiches läßt sich nicht von der hebräischen und der französischen Sprache behaupten, welche ihre Erhebung zu einem Gegenstande des öffentlichen Unterrichts nicht sowohl ihrer innern Vortrefflichkeit und der bildenden Kraft ihres Baues, als vielmehr der Rücksicht auf ihre Nützlichkeit für das weitere praktische Leben verdanken."

Ganz dieselbe Beurteilung des Französischen kann man aus der Unterrichts- und Prüfungsordnung für Realschulen vom 6. Oktober 1859 herauslesen, da dort die Pflege des Lateinischen damit empfohlen wird, daß ohne die Kenntnis desselben das Sprachstudium überhaupt, ganz besonders das der neuern Sprachen oberflächlich bleibe, da ferner ebenda von den neueren Sprachen immer nur wegen ihrer praktischen und litterarischen Wichtigkeit gesprochen wird. „Unter diesen Umständen" sagt Perle (a. a. O. S. 5) „darf es nicht Verwunderung erregen, daß das Utilitätsprincip, aus welchem das Französische an den Gymnasien toleriert und an den Realanstalten geschätzt wurde, dem gesamten französischen Unterricht den Stempel pädagogisch charakterloser Nützlichkeit aufdrückte und daß es einer vieljährigen Polemik bedurfte, um die Herrschaft des Utilitätsprincips auf diesem ihm gewissermaßen vorbehaltenen Gebiete des Unterrichts nachhaltig zu erschüttern." Dieser utilistische Betrieb, welcher noch dazu seine Legitimität von dem Mangel an wissenschaftlich vorgebildeten Lehrern

herleiten durfte, hat es verschuldet, daß der französische Unterricht so lange unter dem Banne der Ära Plötz und des Chrestomathieenunwesens stand, ja vielfach noch steht. So konnte es denn kommen, daß O. Jäger behauptete (in seiner Schrift „Gymnasium und Realschule I. Ordnung"), allenthalben dringe das utilitaristische Princip, das dem Erlernen der neueren Sprachen mit Notwendigkeit anhafte, durch alle Poren ein und lasse ein wissenschaftliches Interesse an dieser Sprache nicht aufkommen." Sehr richtig bemerkt Perle dazu (S. 45:) „Aber dieser Behauptung könnte man eben doch nur dann zustimmen, wenn man Jägers Verehrung für Plötz als „einen unserer besten Methodiker" teilt, und wenn man mit Jäger übersieht, daß die Herrschaft der Methode Plötz mit der Natur der französischen Sprache ebensowenig als mit den allgemeinen Aufgaben der Realschule in engerem Zusammenhang steht."

Im Jahre 1868 läßt Schrader in seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" dem Französischen eine weit höhere Wertschätzung zuteil werden. Es heißt daselbst u. a. S. 477: Zunächst hat man anzuerkennen, daß die französische Sprache keine Entartung, sondern eine selbständige und lebendige Fortbildung der lateinischen darstellt. Jene Annahme war ein grober Irrtum, welcher sich teils aus der Unkenntnis des Altfranzösischen, teils aus dem Umstande erklärte, daß unser Blick allzu ausschließlich auf dem sogenannten klassischen Zeitalter der französischen Litteratur haftete, ohne von hier aus den Weg zu der neueren Gestaltung der Sprache zu suchen. Dieser Irrtum verdient aber fortan keine Entschuldigung, nachdem uns einerseits durch die neueren Veröffentlichungen und Forschungen der Zugang zu den älteren französischen Sprachdenkmälern und zu der geschichtlichen Entwicklung der Sprache eröffnet ist, und nachdem andererseits die Franzosen selbst sich dem falschen Regelzwange ihrer Akademiker entrungen und ihren Ausdruck sowohl an dem Altfranzösischen als an den landschaftlichen Mundarten erfrischt und bereichert haben. Das Französische trägt also in dieser stetigen und organischen Entwicklung wirklich den Charakter einer lebenden Sprache, welche zu den alten einen Gegensatz und eine förderliche Ergänzung bietet. Schon dieser Umstand, daß es der Schüler in ihr mit einem lebendigen Gebilde zu thun hat, dessen ideeller Gehalt das gegenwärtige Denken unmittelbar berührt und in seiner Weise erweitert und um-

gestaltet, sichert dem Französischen eine bestimmte reale Wirkung auf den jugendlichen Geist, welche bei richtiger Benutzung nicht unterschätzt werden darf. . . . . Das Französische besitzt, wie schon angedeutet, in seiner scharfen und abstrakten Gliederung und in seinem logischen Gepräge eine Eigenschaft, welche für die formale Geisteserziehung von hohem Wert ist. Anstatt des artikellosen Wortes im Lateinischen tritt hier in genauer Begriffssonderung der bestimmte, der unbestimmte, der Teilungsartikel oder das bloße Substantiv auf; die Pronomina, die Tempora und selbst die Modi bieten und fordern für den wechselnden Ausdruck des Gedankens neue und besondere Formen, und selbst die Syntax folgt in ihrer Behandlung des Particips bestimmten Regeln, zu denen sich im Lateinischen zwar Vorgänge und Analogieen finden, welche hier aber einen schärferen Ausdruck gewonnen haben. In gleicher Richtung fällt die große Ableitungsfähigkeit ins Gewicht, welche das Französische bei der Wortbildung entwickelt. Ebenso ist die Pflege der Wortstellung hervorzuheben, welche in rhetorischem Bezuge und für den sprachlichen Nachdruck zwar kein Vorteil, jedoch sehr geeignet ist, den Schüler in klarer Analyse und Konstruktion des Satzes zu üben. Diesem Charakter der Sprache entspricht ferner das Bestreben der Franzosen, den Gedanken durch scharfe Zerlegung und Verknüpfung der Begriffe die möglichste Klarheit zu verleihen, wodurch der Ausdruck vielleicht an naiver Frische und poetischer Unmittelbarkeit verliert, in seiner deutlichen und folgerechten Abstraktion aber eine Eigenschaft gewinnt, welche die formale Geistesbildung des Schülers wesentlich unterstützt. Endlich gewährt selbst der Unterschied zwischen der Schrift und der Aussprache ein Bildungsmittel, welches weder auf den unteren noch auf den oberen Unterrichtsstufen vernachlässigt werden darf."

In der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1873 S. 717 ff. äußerte v. Sallwürk u. a. über die Aufgaben des französischen Unterrichts: „Der Geist, den unsere Schüler später begreifen sollen, kann nur aus den philosophischen, historischen und politischen Schriften des vorigen Jahrhunderts und vorzüglich aus denen der Franzosen hergeleitet und erklärt werden; aber gerade aus diesen letzteren ist für solche Zwecke viel mehr für die Schule zu gewinnen als man gewöhnlich annimmt.

Ich wage es auch noch, an das mangelhafte ästhetische und litterarische Verstehen unserer Abiturienten zu erinnern, und würde mir in dieser Beziehung von der veränderten Stellung des Französischen, die ich für unser Gymnasium fordere, eine wesentliche Verbesserung versprechen."

Eine ganz andere Stellung als die früheren weisen dem Französischen die preußischen Lehrpläne vom 31. März 1882 an. Es heißt dort: „Das Gymnasium ist allen seinen Schülern, nicht bloß denen, welche etwa schon aus den mittleren Klassen abgehen, die zeitige Einführung in diese, für unsere gesamten bürgerlichen und wissenschaftlichen Verhältnisse wichtige Sprache unbedingt schuldig." Und in den Erläuterungen ist gesagt: „Jedenfalls soll erreicht werden, daß dem, der die Gymnasialreifeprüfung bestanden hat, die französische Litteratur des nachher von ihm erwählten speciellen Faches leicht zugänglich sei, und daß er für das etwa eintretende Erfordernis des mündlichen Gebrauchs der französischen Sprache die notwendigen Grundlagen des Wissens besitze, zu denen nur die Übung hinzutreten muß." Hier sehen wir allerdings eine wesentlich „utilistische" Zweckbestimmung; daß diese jedoch nicht eine grundsätzliche, sondern mit Rücksicht auf die für das Gymnasium umfassendere Aufgabe des altsprachlichen Unterrichts eben nur für diese Schule maßgebend ist, ergiebt sich daraus, daß dieselbe Verordnung bemerkt: Die im Jahre 1859 ausgesprochene Überzeugung, daß Realschulen ohne Latein nur als unvollständige, einer niedern Ordnung angehörige Schulen anzusehen seien, sei durch die weitere Entwicklung nicht bestätigt worden, vielmehr hätten Realschulen, die bei gleicher Dauer des Lehrkursus wie die Realschule I. Ordnung die sprachliche Bildung ihrer Schüler ausschließlich auf moderne Kultursprachen begründen, eine steigende Anerkennung als Schulen allgemeiner Bildung sich erworben. Ausdrücklich heißt es: „Nur insoweit dieselben den thatsächlichen Beweis liefern, daß auch unter Beschränkung auf moderne Sprachen der Aufgabe der sprachlich formalen und der ethischen Bildung vollständig Genüge geschieht, sind dieselben fähig, als Schulen allgemeiner Bildung neben den Gymnasien und den Realschulen I. Ordnung zu gelten."[1]) Bei der Stellung der beiden modernen

[1]) Leider ist trotz der wiederholten warmen Empfehlung dieser Oberrealschulen seitens des preußischen Unterrichtsministeriums durch eine einseitige, peremtorische

Sprachen in den Lehrplänen ist es zweifellos, daß diese erhöhte Wertschätzung in erster Linie das Französische trifft.

Von ganz besonderer Bedeutung ist die veränderte Stellung des Altmeisters Wiese zu dieser Frage. Wir sahen, daß in der von ihm entworfenen Unterrichts- und Prüfungsordnung des Jahres 1859 das Studium der neueren Sprachen ohne Kenntnis des Lateinischen als oberflächlich bezeichnet wurde. Dagegen ist in seinem im Jahre 1886 erschienenen Werke „Lebenserfahrungen und Erinnerungen“ B. II S. 201 zu lesen: „Daß rationelle Unterweisung und Übung in den alten Sprachen, auch abgesehen davon, daß sie den direkten Zugang zu den Schätzen der alten Litteratur gewährt, eine vorzügliche disciplina mentis enthält, die nicht nur dem Unterricht in den andern Sprachen, sondern auch dem mathematischen zu gute kommen kann, ist unbestreitbar. Aber das Französische kann bei seinem streng logischen Charakter, seiner Schärfe und Präcision und seiner Verschiedenheit vom Deutschen auf eine formal nicht weniger bildende Weise gelehrt werden.“

In demselben Sinne sprach sich Herr Geh. Oberregierungsrat Bonitz bei der Empfehlung der Oberrealschulen im preußischen Abgeordnetenhause aus.

Verfügung des Ministeriums für öffentliche Arbeiten die einzige namhafte Berechtigung, welcher sie sich erfreuten, im Juli 1886 beseitigt worden, nicht etwa weil jener thatsächliche Beweis von ihnen nicht erbracht worden, denn dazu konnten vier Jahre nicht ausreichen. In seiner ironisierenden Weise bemerkt Schmeding über diesen Vorgang (Die klassische Bildung in der Gegenwart S. 115): „Der Lauf der Entwicklung der Oberrealschulen wird typisch werden. Ein Engel vom Himmel mache den Plan einer Schule ohne Berechtigungen und stelle sie neben ein Gymnasium mit seinem Monopol, so wird sie scheitern. Andererseits mache man den Plan des Gymnasiums noch unzeitgemäßer als er jetzt ist, lehre statt des Lateinischen und Griechischen Hottentottisch und Siamesisch, lasse ihm aber das Monopol und — es wird emporblühen.“ In der Denkschrift der Direktoren der preußischen Oberrealschulen ist mit Bezug auf diesen Vorgang gesagt: „Die Ressortsouveränität . . . . hat bis jetzt eine organische Regelung des Berechtigungswesens . . . . unmöglich gemacht, ja sie steht einer einheitlichen, organischen, grundsätzlich durchgeführten Gestaltung des gesamten Unterrichtswesens hemmend entgegen. Es liegt im Interesse aller Richtungen höherer Bildung, es liegt im Interesse aller Gattungen von höheren Lehranstalten, daß an die Stelle der verwirrenden Menge von Einzelbestimmungen über die Berechtigungen eine allgemeine organische Ordnung trete.“

Mit Recht bemerkt Perle a. a. O. mit Berufung auf Paulsens „Geschichte des gelehrten Unterrichts", daß die Entwicklung des französischen Unterrichts derjenigen des altsprachlichen analog sei. Auch bei diesem war es anfangs der utilistische Zweck der positiven Spracherlernung, welcher ihr Studium populär machte. Man lernte Lateinisch und Griechisch nicht um der formalen und ethischen Bildung willen, sondern einfach zur Vorbereitung auf die höheren Berufsarten, ebenso wie Tausende von Gymnasiasten heutzutage das Griechische erlernen, nicht etwa um in dem „Ambrosiaduft des olympischen Jupiter zu schwelgen", wie ein Gymnasialdirektor schwärmte, sondern um sich den Talisman zu erwerben, der ihnen die Pforten der Universität eröffnet, den Berechtigungsschein der Abiturienten. Man höre daher doch endlich einmal auf, jenes Schlagwort „Utilitarismus" auf den französischen Unterricht vorzugsweise anzuwenden und überlege sich einmal, ob man dadurch nicht jenes andere mehr und mehr wachruft, daß das Gymnasium nur noch eine „Fachschule" für Philologen und — namentlich mit Rücksicht auf das Fachstudium der hebräischen Sprache — für Theologen sei. — Bildet denn übrigens das Nützliche einen begrifflichen Gegensatz zu dem Schönen, Wahren und Guten? Ich will hier nur kurz darauf hinweisen, daß Goethe seinen Wilhelm Meister in seinen Wanderjahren auf den Gütern des Oheims über den Thüren zu den umzäunten Feldern verschiedene Inschriften finden läßt, von welchen eine lautet: „Vom Nützlichen durchs Wahre zum Schönen."

Von der Befangenheit in jenem Vorurteil war der Gymnasialdirektor Perthes frei, der im Pädagogischen Archiv, 1880, S. 494 sagt: „Man thut sich in Gymnasialkreisen zuweilen etwas darauf zu gute, daß man von „Utilitätsrücksichten" nichts wisse, daß man Lateinisch treibe, nicht weil es gebraucht werde, sondern weil es formal bilde. Aber man sollte doch nicht vergessen, daß die Entdeckung der formal bildenden Kraft des Lateinischen ziemlich jungen Datums ist, und daß bis in das vorige Jahrhundert hinein die lateinische Schule das Latein lehrte, weil jeder, der in Staat, Kirche und Wissenschaft mitreden wollte, es „brauchte". Heute ist nun an die Stelle des Lateinischen teils die Muttersprache, teils eine der fremden modernen Sprachen getreten. Warum soll nun die höhere Schule in

Deutschland jene Rücksicht auf das „Brauchen", die ihr Jahrhunderte hindurch keinen Schaden gethan hat, jetzt beim Französischen durchaus verpönen, nur weil sie am Lateinischen sich desselben entwöhnt hat? Das ist doch eine Verstiegenheit des Idealismus, welche der Fremde nicht mit Unrecht deutsche Ideologie nennt. Wir sind nicht eine so reiche Nation, daß wir uns einen solchen Bildungsluxus gestatten könnten."

Ich möchte daher mit Perle sagen: „**Der französische Unterricht braucht sich also seiner Entwicklung nicht zu schämen, denn sie ist die des höheren Unterrichts überhaupt.**"

An Stelle jenes auf den reinen Realismus positiver Spracherlernung abzielenden altsprachlichen Unterrichts betonten und formulierten nun die Pädagogen des achtzehnten Jahrhunderts das Prinzip der formalen Bildung, das dann namentlich durch den Einfluß G. Hermanns und Pestalozzis eine erhöhte Bedeutung erlangte.

Somit wären wir zu der Erörterung des Begriffs der formal bildenden Kraft des lateinischen Unterrichts gelangt. Wie viel ist mit ihm gesündigt worden, wie viele Definitionen desselben versucht, wie viele begeisterte Dithyramben von der formalen Bildungskraft der beiden alten Sprachen gesungen worden! Die Ansicht wurde zum Dogma erhoben, daß gründliche Beherrschung der Grammatik, insbesondere der lateinischen und griechischen, dem menschlichen Geiste eine wunderbare Kraft zu verleihen vermöge, vermittelst welcher er fähig sei, in alle beliebigen Gebiete menschlichen Wissens einzudringen, sich überall leicht zurecht zu finden und frei und selbstthätig zu bewegen, oder um uns praktisch auszudrücken: Man meinte, für den Kaufmann, den Industriellen, Techniker und Landwirt könne es keine bessere Geistesbildung geben als die Erlernung lateinischer und griechischer Grammatik. Welcher Mißbrauch, welcher „Götzendienst" mit dieser katexochen formal bildenden Kraft der alten Sprachen getrieben worden, darüber hat Schmeding reichliches Material beigebracht in seinen Schriften „Zur Frage der formalen Bildung" und „Die klassische Bildung in der Gegenwart." — Zwar meinte schon Schleiermacher: „Der Grund, daß die alten Sprachen der geeignetste Stoff für die allgemeine Bildung seien, hat sich nicht bewährt," und Böckh (Kleine Schriften B. I S. 142): „Aber davon kann ich mich nicht überzeugen, daß man die alten Sprachen der sogenannten formalen

Bildung wegen treiben müsse, denn ich sehe nicht, daß Leute, die eine vorzügliche Kenntnis der griechischen und lateinischen Grammatik besitzen, die übrigen Sterblichen an hoher Geistesbildung weit überragen"; aber es mußten erst starke Keulenschläge von Herbart und Beneke gegen diesen „Götzen" geführt werden, um einige Ernüchterung eintreten zu lassen. Da diese beiden Philosophen ein auf eigenartiger psychologischer Grundlage beruhendes System der Pädagogik ausgebaut und dieser so einen Platz in der Reihe der Wissenschaften gesichert haben, ist es begreiflich und zugleich erfreulich, daß man in neuester Zeit bei der Begründung pädagogischer Ansichten mehr und mehr auf sie zurückgeht, wobei denn freilich auch häufig gefehlt worden ist durch allzu einseitige Betonung von einzelnen aus dem Ganzen des Systems herausgerissenen Stellen. Dies gilt ganz besonders von Berufungen auf denjenigen Teil der psychologischen Lehren beider Philosophen, in welchem eine große Annäherung, ja teilweise völlige Übereinstimmung beider herrscht: der Verwerfung der fertigen abstrakten Seelenvermögen und eines rein formalen Unterrichts. Bei dem Widerstreit der Meinungen über den letzten Gegenstand, welche zuweilen den einen Philosophen in einen unbegründeten Gegensatz zu dem andern stellten, dürfte es passend sein, einmal die Lehren beider über denselben zu vergleichen. Meine Anführungen sind genommen aus Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre, 4. Auflage, 1876, von Dreßler und aus „Herbarts pädagogischen Schriften" von Willmann.

Einen rein formalen Unterricht, der eine geistige Kraft ganz allgemein und unabhängig von allem Vorstellungsinhalte ausbildete giebt es nach Herbart nicht. „Was die Pädagogen formale Bildung nennen, ist ein völliges Unding, wenn es in einer Übung solcher Kräfte, also unserer Geistesvermögen, zu suchen wäre, die nur in der Einbildung existieren" (Willmann II, 462). Mit der Vermögenstheorie der alten Psychologie verwirft er auch die Möglichkeit einer allgemeinen formalen Bildung. „Was man gewöhnlich Phantasie, Gedächtnis, Verstand &c. nennt, das findet sich in jeder Vorstellungsmasse, allerdings nicht in gleichem Maße. Der Verstand der Mathematiker bleibt in der Mathematik, der Verstand der Grammatiker bleibt in der Grammatik, der Verstand jedes anderen Faches aber muß sich in diesem andern Fache auf eigne Weise bilden" (W. II, 465). Wenn es also

keine allgemeine formale Bildung giebt, so darf man doch nicht übersehen, daß diejenige Geistesbildung, welche wir auf einem bestimmten Wissensgebiet erworben haben, auch von Vorteil ist für die Gewinnung von Kenntnissen auf anderen Gebieten des Wissens. Dies beruht auf den Reproduktionsgesetzen, nach welchen die Vorstellungsmassen mit einander in Verbindung treten und sich unterstützen. Wenn wir uns mit einer Wissenschaft eingehend beschäftigt haben, so werden sich ihre Begriffe und Lehrsätze in uns reproduzieren, wenn wir uns dann mit anderen Wissenschaften beschäftigen, welche Ähnliches und Verwandtes zu dem in uns schon vorhandenen Wissen bieten. So können z. B. physikalische Kenntnisse unsere Studien in der Geographie fördern. „Die Bildsamkeit hängt also nicht von einem Verhältnis unter mehreren ursprünglich verschiedenen Vermögen der Seele ab, wohl aber von einem Verhältnis der schon erworbenen Vorstellungsmassen" (W. II, 519). Auch einen rein materialen Unterricht giebt es nicht; denn da die seelischen Gebilde, welche der Unterricht erzeugt, nicht isoliert neben einander ruhen, sondern sich verbinden und trennen und einander nach bestimmten psychologischen Gesetzen reproduzieren, so wirken sie in uns Kräfte, und so ist jeder materiale Unterricht zugleich formal bildend. Der Unterricht soll ja nicht Anhäufung von Wissensstoff erzielen, vielmehr soll er durch denselben Interesse, Freude an dem Gelernten und Lust zu selbstthätigem Weiterstreben erzeugen. Daher können materiale und formale Bildung nicht getrennt werden, sie sind im Gegenteil innig verbunden.

Auch nach Beneke giebt es einen rein formalen Unterricht nicht. „Da z. B. das Gedächtnis gar nicht anders als an den Vorstellungen existiert, welche aufbehalten werden, nichts als die innere Beharrungskraft dieser ist: so kann uns auch eine noch so starke Ausbildung desselben für einen gewissen Kreis von Vorstellungen nicht im mindesten fördern für das Aufbehalten in einem ganz davon verschiedenen Vorstellungskreise. Alles Auswendiglernen von lateinischen Wörtern, wie sehr es auch das Gedächtnis für diese vervollkommnen mag, trägt doch nicht das Mindeste bei zur Vervollkommnung des Sach- oder Zahlengedächtnisses". (II, 25.) „Kurz, die formale oder Kräftebildung ist stets zugleich eine materiale, d. h. an einen gewissen Vorstellungsinhalt geknüpfte. Eine unmittelbar rein formale oder allge-

meine Kräftebildung giebt es nicht für die menschliche Seele". (II, 26.) Wohl muß man einräumen, daß die Bildung einzelner Kräfte der Seele, z. B. des Gedächtnisses, der Urteilskraft einen weiter gehenden Einfluß auf die ganze geistige Bildung ausüben kann, da die in einem Vorstellungsgebiete erworbenen Gebilde regelnde Muster für andere Vorstellungsgebiete werden können. Wer gewisse mathematische Verhältnisse zu voller Klarheit in sich ausgebildet, kann die allgemeine Formenanschauung derselben auch zu Sprach- und Lebensverhältnissen mitbringen. Jedoch kann eine weiter greifende formale Bildung nur dann stattfinden, wenn jene allgemeinen Formenanschauungen in jedem Falle eine besondere Fortbildung erhalten, und wenn der fremde Vorstellungskreis, für welchen sie diese Muster aufstellen, schon in sich so reich, so vollständig, so genau ist, daß er sich weiter nach diesem Muster ausbilden kann. Auch sind diese regelnden Formen keineswegs von aller materialen Bestimmtheit frei; nur dem Grade nach, nicht spezifisch sind sie von den übrigen Kräften verschieden. — Ebensowenig wie es einen rein formalen Unterricht giebt, kann man einen rein materialen zugeben. „Es giebt in der menschlichen Seele keinen toten Stoff: Alles in ihr ist nicht nur der Aktivität fähig, sondern strebt schon an sich zur Aktivität auf. Die Spuren, welche von gewissen Vorstellungen zurückbleiben und diesen entsprechende Kenntnisse begründen, sind zugleich auch Vermögen, Kräfte, Fähigkeiten. Durch jedes Vorstellungsmaterial also werden nicht nur diejenigen Kräfte gewonnen, welche den Besitz dieser Vorstellungen begründen, sondern auch mehr selbstthätige und weiter reichende, wie Auffassungskräfte, Beurteilungskräfte, Schlußvermögen, Erfindungskräfte 2c." (II, 27.)

Aus diesen Anführungen ergiebt sich, daß Herbart sowohl als Beneke eine rein formale und eine rein materiale Bildung an sich, welche durch bestimmte Unterrichtszweige zu erwerben wäre, verwerfen. Aus den Ausführungen beider ersehen wir aber, daß für Herbart die weiter greifende Bildung eines Vorstellungsgebietes nur darin besteht, daß Vorstellungen eines Wissensgebietes mit denen anderer sich verbinden, während Beneke das Weitergreifen allgemeiner Formenanschauungen oder regelnder Muster von einem Gebiete auf andere annimmt.

Ein großer Teil der in neuester Zeit gegen den fremdsprach-

lichen, insbesondere gegen den altsprachlichen Unterricht gerichteten Angriffe stützte sich auf die angeführten Sätze, ohne jedoch den zuletzt erwähnten Unterschied zwischen Herbart und Beneke immer beachtet zu haben. Ich will von allen nur einen vorführen: Schmeding folgert (Zur Frage der formalen Bildung S. 32): Wer die Genera, Tempora, Modi und die Konjugation der Verben, wer die Bedeutung und Bildung der Komparation, wer überhaupt gewisse grammatische Begriffe und Urteile beim Erlernen der klassischen Sprachen in sich aufgenommen, welche in die grammatischen Urteile anderer eingehen, der hat damit, so weit dies geschieht, Kräfte zur Erlernung derselben gebildet. Mehr nicht."

In weiterer Folge bildete sich daher die Meinung, daß die alten Sprachen keine weiter greifende und höhere allgemeine Geistesbildung zu erzielen vermögen als die modernen. Man sagte sich also: Wozu sie überhaupt noch beibehalten? Weshalb soll unsere Jugend den weiten und mühevollen Weg über Athen und Rom zurücklegen? Können doch außerdem die modernen Sprachen noch die große praktische Nutzbarkeit für sich anführen! Es wäre doch wunderbar, daß wir Modernen, die wir auf einer viel höheren Kulturstufe stehen als die Alten, noch länger bei ihnen zur Schule gehen sollten, welche wir an Erfahrung, Methode und Wissen auf allen Gebieten geistiger Thätigkeit weit überholt haben. Kommt es auf die Kenntnis des Inhaltes der Texte an, so vermeide man doch das so schwere Studium des Lateinischen, gebe den Schülern gute Übersetzungen in die Hand und verwende die ersparte Zeit und Kraft auf nützliche Dinge. Früher erhielt die Unkultur ihre Belehrung von der Kultur; Vertiefung des Denkens, formelle Gewandtheit traten an die Stelle geistiger Zuchtlosigkeit und Unbeholfenheit. Der Inhalt der Schriftsteller, die Form der Darstellung wirkten befruchtend, das Studium der Sprache trat dem gegenüber in den Hintergrund. „Aber — so reich auch jener Born gefüllt war, einmal mußte es doch dahin kommen, daß er seine Bedeutung als Quelle geistiger Nahrung, wenigstens im bisherigen Sinne, für uns verlor. Ihm fehlten die Zuflüsse; denn tot sind ja längst die Völker, deren geistiges Besitztum er darstellt, und ihr Erbe ruht nun da, wie es einmal ist, da ihre Hand sich nicht mehr rühren kann, es zu vermehren. Wir öffneten die Schleußen, den Reichtum zu uns herüberzuführen. Was Wunder,

wenn da eine Zeit erscheinen mußte, in der das Niveau gleich stand? Wir aber sind die Lebendigen, wir schaffen und sammeln weiter, und unsere Pioniere entdecken überall neue Quellen. Was Wunder denn nun auch, wenn mit der Zeit endlich das Verhältnis sogar sich umkehrt, und wir die reicheren werden? Dieser Verlauf ist ein naturgemäßer, und nur darüber könnte Zwiespalt sein, welches das Verhältnis gerade augenblicklich sei. Unbestritten aber ist, daß an Vielseitigkeit der geistigen Interessen, denen allen das rastloseste Streben und Forschen sich zuwendet, die moderne Kultur weit hinausgediehen ist über die der Alten. Die Summe unserer Erfahrungen ist eben eine viel größere, und ganz andere Hilfsmittel, zum Teil rein technische und instrumentale, stehen uns zu Gebote, diese Schätze nicht nur zu vermehren, sondern vor allem auch sie zum Nutzen neuer Weiterarbeit zu ordnen und zu verarbeiten. Rein statistisch könnte man hier verfahren und eine Bilanz durch Zahlen ziehen. Denn unlösbar wäre die Aufgabe nicht, daß eine Tafel aufgestellt würde, welche sämtliche Wissenschaften, Künste und Fertigkeiten mit allen ihren Verzweigungen wiederum enthielt, denen wegen der Fülle und des Zusammenhanges ihres materiellen Inhalts die Bedeutung eines geschlossenen Ganzen zuerkannt werden muß. Und viel stattlicher würde diese Tafel ausfallen als eine solche über die Summe des gleichgeordneten antiken Besitztums. Aber auch die Formen der Darstellung in ihrer Gesamtheit sowohl wie in ihrer Ausbildung im einzelnen, was Vertiefung der Auffassung, Unbefangenheit der Betrachtung, Reinheit der Anschauung und Wahrheit des Wollens anbelangt — gewiß, es ist keine zu weitgehende Behauptung, daß wir auch dem Besten, was die Alten zu bieten haben, mindestens Gleichwertiges entgegenstellen können."

So schreibt nicht etwa ein Mitglied des Realschulmänner-Vereins, sondern ein ebenso begeisterter als berufener Vertreter der alten Sprachen, der Wiener Gymnasial-Professor Lichtenheld in der Vorrede seines Werkes: „Das Studium der Sprachen, insbesondere der classischen und die intellectuelle Bildung." Wir können unmöglich hier den weit ausholenden psychologischen Untersuchungen Lichtenhelds nachgehen, werden uns jedoch an einer anderen Stelle ausführlich mit ihnen zu beschäftigen haben. Einstweilen will ich nur bemerken, daß er die Existenzberechtigung des lateinischen Unterrichts nur in

dem Studium der Sprache erblickt, dem er bei Anwendung der sogenannten wissenschaftlichen Methode eine sehr hohe bildende Kraft beimißt, daß aber doch für ihn die Frage, ob die durch solchen Unterricht erworbene Fertigkeit auch bei allen anderen Materien sich geltend mache, eine offene bleibt. — Ist nun jene bildende Kraft der lateinischen Sprache eine so hervorragende, daß nur um ihretwillen der lateinische Unterricht beizubehalten wäre? Nach so manchen Ansichts-Äußerungen der neuesten Zeit, welche sich auf die angeführten Sätze von Herbart und Beneke stützen, könnte er auch in dieser Hinsicht nicht mehr bieten als der neusprachliche. Wir ersahen dies aus Schmedings Worten. Prüfen wir nun einmal, was unsere beiden Philosophen über die bildende Kraft des Lateinischen gelehrt, nachdem wir ihre Ansichten über eine rein formale Bildung an sich verglichen haben.

Nach Herbart ist kein Unterricht vollständig, der nicht einen Teil seines Weges durch die alten Sprachen genommen hat (W. II, 103). Es giebt nicht leicht einen besseren Vereinigungspunkt für verschiedene geistige Anregungen, ein besseres Mittel zur Erweckung der einzelnen Interessen als die griechische und römische Litteratur (W. II, 548). Zumal die jugendlich ideale griechische Litteratur kann uns als Lehrerin dienen, damit die Jugend von der Jugend empfinden lerne, ebenso wie Kinder von Kindern am leichtesten sprechen lernen (W. I, 77). In Homer wird das Interesse der Schüler durch Begebenheiten und Personen geweckt, von denen es dann übergeht zu mannigfaltigen eigenen Reflexionen über die Menschheit und die Gesellschaft und deren Abhängigkeit von einer höheren Macht (W. I, 292). Daher ist die Odyssee Anknüpfungspunkt für einen Hauptfaden des erziehenden Unterrichts (W. I, 577). Da an den alten Sprachen das Studium der Theologie, Jurisprudenz, Medizin und die gesamte Gelehrsamkeit haftet, so werden sie immer in den gelehrten Schulen die Grundlage bilden müssen (W. II, 608). — Jedoch fehlt es auch nicht an Stellen, wo Herbart davor warnt, die bildende Kraft der alten Sprachen zu überschätzen und die Schattenseiten ihres Studiums hervorhebt: Die Erlernung derselben ist eine Last, welche man nur dann auferlegen soll, wenn ausreichende Kraft vorhanden ist (W. II, 103). Durch die gedächtnismäßige Aneignung der Sprache wächst die Erkenntnis und das Denken nicht (W. I, 121). Die Notwendigkeit des Sprach-

studiums könnte man mit den Kinderkrankheiten vergleichen, welche jedes Individuum überstehen muß und bei guter Pflege auch meist übersteht. Wird dagegen die Krankheit verkannt oder falsch behandelt, so entstehen große Gefahren oder lebenslängliches Siechtum. Solche Gefahr wächst, wenn sie abgeleugnet wird; sie verschwindet, indem man sie anerkennt und ihr zuvorkommt; gleichwohl ist man geneigt, sie zu übersehen. — „Ableugnen, daß die Jugend durch anhaltendes und strenges Sprachstudium während einiger Jahre in einen gespannten Zustand versetzt wird, der mit natürlicher Entwickelung des Geistes nicht identisch ist — dies ableugnen hieße mit sehenden Augen blind sein wollen. Der gespannte Zustand wird bei den meisten Individuen ein Zustand des wirklichen Leidens, dem die Natur des Kindes sich zu entwinden sucht, und in welchem es nur durch Strafen, Ermahnungen, Lockungen des Ehrgeizes u. dgl. kann festgehalten werden. Nun kann freilich die menschliche Natur viel ertragen; sie hat eine ungeheure Kraft sich wieder herzustellen, wie in körperlicher so auch in geistiger Hinsicht. Aber eben dieser Umstand verführt gar leicht die Schulmänner wie die Ärzte: zu viel zu wagen — mit dem Unterschiede, daß die Ärzte für ihr Wagestück nur dann gelobt werden, wenn der Erfolg glücklich ist, die Schulmänner aber den Patienten schelten und schmähen, wenn sie ihn nicht zu heilen verstehen. Und warum geht ihnen das ungestraft hin? Weil sie ihre Unwissenheit im Punkte der Menschenkenntnis und Menschenbehandlung zu bedecken verstehen mit dem Glanze ihrer Gelehrsamkeit." (W. II, 148).

„Nun mögen die Philologen ihre alte, bekannte Ausrede von der formal bildenden Kraft des Sprachstudiums in die neuesten Phrasen kleiden; das sind leere Worte, wodurch niemand überzeugt werden wird, der die weit größeren bildenden Kräfte anderer Beschäftigungen kennt, und der die Welt mit offenen Augen ansieht, worin nicht wenige und nicht unbedeutende Menschen leben, die ihre geistige Existenz keiner lateinischen Schule verdanken." (W. II, 104.)

„So fallen z. B. alle die bekannten Anpreisungen der aus der Grammatik entspringenden Vorteile in das Gebiet der bedingten und selbst sehr engbegrenzten Wahrheiten, sobald man aus hinreichend umfassender pädagogischer Erfahrung die weit kräftigere Gymnastik

des Geistes durch die Mathematik kennt, und noch obendrein ist aller Streit unnütz, sobald man einsieht, daß man gar nicht nötig hat, pädagogische Fehler zu machen, um Grammatik so gründlich, als es verlangt wird, lernen zu lassen, wenn man nur Geduld hat, das diesem Studium angemessene Alter, welches allein für die Vorteile derselben empfänglich ist, zu erwarten, und wenn man die Individuen, die dazu Geschick haben, unterscheidet von denen, bei welchen alles Einprägen auf die Dauer nichts als Überdruß bewirkt." (W. II, 146).

Aus alledem entnehmen wir, daß Herbart das Studium der Sprachen sehr hoch schätzt, daß er den alten Sprachen einen höheren pädagogischen Wert beilegt als den neuen, daß er aber die Grammatik nicht sonderlich hoch hält. Willmann sagt in einer Anmerkung I, 122: „Das Bestreben, die pädagogischen Vorzüge der Mathematik hervorzuheben, läßt Herbart hier gegen andere Studien einigermaßen ungerecht werden. Den Sprachunterricht behandelte er selber so, daß die Sprache Gegenstand der Beobachtung und Vergleichung wurde. Dennoch ist Herbart auch noch später von der Unterschätzung des exakten grammatischen Unterrichts nicht frei." Schrader bemerkt in seiner Unterrichtslehre S. 409: „Der letztere (Herbart) war bekanntlich sehr geneigt, den formalen Bildungswert der alten Sprachen zu unterschätzen und gegen den Inhalt der Schriftsteller ungebührlich herabzusetzen."

Benekes Untersuchungen über den pädagogischen Wert des Sprachunterrichts im allgemeinen sind viel eingehender als die Herbarts. Den alten Sprachen giebt er entschieden den Vorzug vor den neuen. B. II, S. 115 sagt er: „Zuerst ist grade die größere Fremdheit ein nicht geringer Vorzug der alten Sprachen und der alten Litteratur. Indem der Schüler die den Sprachformen derselben zu Grunde liegenden Anschauungs- und Denkformen 2c. und indem er den durch diese dargestellten Ideenkreis in sich aufnimmt, erhält seine geistige Entwickelung eine Ausdehnung, seine geistige Kraft eine Beweglichkeit und Vielseitigkeit, wie sie ihm keine von den neueren Sprachen zu geben vermag: eben weil die Formen dieser letzteren und die Denkweise des in ihnen Dargestellten den unsrigen weit näher stehen, ja großenteils damit zusammenfallen. Außerdem regt eben dieser stärkere Kontrast auch die Aufmerksamkeit stärker auf und giebt hierdurch der Reflexion

darüber (welche den Übergang und die Grundlage für das philosophische Denken bildet) eine höhere Schwungkraft und Energie. — Zweitens aber ist ebenso auch die größere Schwierigkeit des Erlernens als ein bedeutender Gewinn zu betrachten. Es war und ist überhaupt etwas durchaus Verkehrtes, wenn man sich bemüht, allen Unterricht so leicht als möglich zu machen. In eben dem Maße, wie die Auffassung und Verarbeitung leicht ist, wird sie auch oberflächlich sein. . . . . Statt also auf Erleichterungsmethoden würde man bei manchen (Unterrichtsgegenständen) eher auf Erschwerungsmethoden zu sinnen haben. Eine solche geistige Gymnastik nun gewährt der Unterricht in den alten Sprachen." Aus den andern Erörterungen Benekes hebe ich noch kurz das Folgende hervor: Es raubt unnötige Zeit und Kräfte, wenn man die Schüler zu selbständigem Schaffen in den alten Sprachen führt; man soll das Sprechen und das freie Schreiben nur mit solchen üben, welche das Studium der Alten zu ihrem Lebensberufe machen wollen. Mit den übrigen mag man solche Übungen als Vorbereitung für das selbstthätige Schaffen in der eigenen Sprache und dem dieser zu Grunde liegenden Denken betreiben. Die Aktivität in den alten Sprachen ist zu beschränken auf das Maß, welches zum sichern und tiefer bildenden Erwerb des Verständnisses und der hieran sich anschließenden Reflexion über die Sprech- und Darstellungsform erfordert wird. Da der fremdsprachliche Unterricht und besonders der in den alten Sprachen seine Unentbehrlichkeit und seine geistig fördernde Kraft überwiegend, ja allein von der formalen Bildungskraft herleitet, so ist auch die Richtung auf das Formale entschieden in den Vordergrund zu stellen.

Beneke schreibt also der Erlernung der Sprache, dem Studium der Grammatik im Gegensatz zu Herbart eine große pädagogische Bedeutung zu, ganz besonders aber der Erlernung der Formen der alten Sprachen und der mit ihr verbundenen geistigen Gymnastik; auf ihrer formalen Bildungskraft — er gebraucht selbst diesen Ausdruck — beruht für ihn ihr vornehmster Wert als geistiges Bildungsmittel. B. I, S. 51 erörtert er, von einem anderen Standpunkte als dem oben erwähnten ausgehend, daß es zwar keine allgemein formale Bildung geben könne, daß aber wohl eine relativ allgemeine Bildung stattfinde, denn jede von einer Entwicklung zurück-

bleibende Spur (jeder Erwerb von Vorstellungen, Kenntnissen ꝛc.) sei zugleich Kraft, wobei es dann nur darauf ankomme, die Spuren so zu begründen, daß sie nicht träge und unfruchtbare Kräfte, sondern lebendig regsame, aufstrebende und vielseitig weit reichende seien. Ebenso sahen wir oben, daß Herbart eine weiter greifende formale Bildung annimmt, wenn auch in viel beschränkterem Sinne als Beneke, der an einer Kräftebildung durch die Übertragung regelnder Muster von einem Wissensgebiete auf das andere festhält. Im Sinne und in der Sprache Benekes könnte man etwa sagen: Die lateinische Sprache weckt dieselben Kräfte wie die neueren Sprachen, aber sie vermag die geweckten Kräfte in ganz besonders intensiver Weise zu lebendig regsamen, aufstrebenden und weitreichenden zu machen. Zu dieser Auffassung bekenne ich mich rückhaltlos, indem ich meine: Die Antike hat ihren Beruf, die modernen Völker durch ihren litterarischen Gehalt und die Form der Darstellung zu erziehen, für uns erfüllt; um so mehr aber hat für uns Geltung als intellektuelles Erziehungsmittel das Studium der lateinischen Sprache selbst und die Methode dieses Sprachstudiums.

Zur Beachtung für Andersdenkende will ich aber noch folgenden Gesichtspunkt hervorheben: Nehmen wir einmal an, daß die bildenden Kräfte des lateinischen und des neusprachlichen Unterrichts etwa gleich seien, so ist doch jedenfalls einzuräumen, daß die Verwertung derselben im Lateinischen viel häufiger stattfindet, weil bei dem größeren Abstand des Lateinischen von der Muttersprache und der infolge dessen viel größeren begrifflichen Differenz der Schüler bei dem Übersetzen fortwährend auf Abstrakta stößt, zu wählen und zu sichten hat, mit dem so sehr abweichenden Satzgefüge ringen, das Einzelne scharf erfassen und sich bewußt machen muß. Wenn man nun meint, man könne alle diese Kraft entwickelnden Momente bei dem neusprachlichen Unterricht nicht minder fruchtbar machen, so wäre doch zu erwidern, daß nichts die necessitas urgens zu ersetzen vermag. „Es würden da Anforderungen an den Lehrer und den Schüler gestellt, die nur selten erfüllt werden könnten; die Menschen sind zu nehmen wie sie sind, nicht, wie man sie gern haben möchte“ (Lichtenheld S. 106).

Wenn Schmeding in seiner Schrift „Zur formalen Bildung“ sagt: „Ein großer Irrtum würde es speziell sein, anzunehmen, daß

der durch Grammatik oder überhaupt durch sprachliche Bildung geschärfte Verstand sich als solcher auch im praktischen Leben bewähre" — so muß man ihm beipflichten, auch wenn man seiner oben angeführten Folgerung nicht zustimmt. Trotz aller Mißbräuche des Schlagwortes „formale Bildung" würde es jedoch eitle Mühe sein, diesen Ausdruck durch einen anderen zu ersetzen. Man wird aber gut thun, sich stets gegenwärtig zu halten, daß alle Zweige des erziehenden Unterrichts, jeder in seiner Art, formal bildend wirken, indem sie die geistigen Kräfte der Schüler durch Übung erstarken und zu Fähigkeiten, zu Fertigkeiten werden lassen.

Wozu nun diese ganze breite, weitschweifige Darlegung? Diese Frage dürfte sich bei dem Lesen derselben leicht eingestellt haben. Die Antwort ist: Wenn wirklich die modernen Sprachen dieselbe formal bildende Kraft besitzen wie das Lateinische, weshalb dann noch der ganze Streit, ob dem Lateinischen oder dem Französischen die Priorität gebühre? Dann entferne man einfach das Lateinische aus unseren Schulen, da doch der Inhalt der Schriftsteller die große Mühe der Spracherlernung nicht aufwiegt. Ehe ich mich zu weiteren Untersuchungen wandte, schien es mir geboten, hervorzuheben, daß trotz der vortrefflichen disciplina mentis, welche das Französische gewährt, auch dem lateinischen Unterricht sein besonderes Charisma zufalle. Das Griechische blieb unserm Thema entsprechend unberührt, auch schon deshalb, weil die Ökonomie dieses Unterrichts auf unsern Gymnasien eine ähnliche Ausnutzung der sprachlich formalen Momente nicht gestattet wie im Lateinischen. Wie das Englische auf den Realgymnasien ist es vorwiegend material bildend.

III.

Der psychische Verlauf der Arbeit bei Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts.

Am Schluß des ersten Abschnitts ist bereits erwähnt worden, daß eine Entscheidung über die uns beschäftigende Frage durch ein Vergleichen einzelner Kapitel der Grammatik beider Sprachen, durch ein immerhin äußerliches Abwägen der Leichtigkeiten und Schwierigkeiten nicht gewonnen werden könne. Wenden wir uns jetzt einmal ab von der Betrachtung des Baus beider Sprachen, versuchen wir etwas in die Tiefe zu steigen und den psychologischen Prozeß zu betrachten, welcher bei ihrer Erlernung sich abspielt. Als Führer mag uns dabei Lichtenheld dienen mit seinem bereits erwähnten, auf umfassenden sprachphilosophischen Studien beruhenden Werke, dessen feinsinnige Untersuchungen um so unbefangener erscheinen dürften, als er das Lateinische als selbstverständliche Grundlage für allen fremdsprachlichen Unterricht annimmt. Mit welchem Ernste, welcher Vorurteilslosigkeit er seine Aufgabe erfaßt hat, ergiebt sich aus dem Schluß seiner Vorrede, dessen Anführung ich mir nicht versagen kann: „Man wird mir nach allem diesen, hoffe ich, Glauben schenken, wenn ich versichere, daß mir nichts ferner lag, als mich von Anbeginn an der Cohors der Verteidiger der Klassiker in unseren Schulen zuzugesellen. Im Gegenteil, mehr als skeptisch stand ich ihnen gegenüber. Was die hier vorgelegten Untersuchungen veranlaßte, war lediglich Streben nach Selbstbelehrung und Selbstberuhigung. Mein Beruf verpflichtete mich, die philologischen Fächer zu lehren, aber mich marterten, das Schlimmste, was einem widerfahren kann, Zweifel an der Notwendigkeit dieses Berufes selbst; und daraus, daß ich keine fest eingesetzten Ziele sah,

ergab sich natürlich auch Unsicherheit über eine zweckentsprechendste Nutzbarmachung der in die Hand gegebenen Mittel. Ich kam nicht hinaus über das Dilemma: wenn es nur darauf ankommt, die Sprachen selbst kennen zu lernen, warum bringt man dann nicht die so viel kürzere und bequemere Methode zur Anwendung, nach der die kleinen Kinder um dich herum spielend Englisch und Französisch lernen? Kommt es aber nur auf den Inhalt der Klassiker an, warum behilft man sich dann nicht mit Übersetzungen? Ungeheuer ist ja die Summe dessen, was sie jetzt an Zeit und Kraft consumieren und dadurch anderen, „nützlicheren" Gegenständen entziehen. Man mag das für naiv oder hochverrätherisch erklären: vollständig befriedigende Antwort fand ich nirgends, so weit ich auch suchte. So ging ich selbst an die Arbeit und setzte sie fort, bis ich — als einen Teil derselben — vorlegen konnte, was hier folgt."

Es kann sich hier nur um einige wichtige Punkte handeln, die ich absichtlich in engem Anschluß, zum Teil wörtlich, nach Lichtenheld anführen werde:

I. Über die Schwierigkeiten des Anfangs heißt es S. 216: „Die Knaben lernen ihre Declination: mensa der Tisch, mensae des Tisches 2c. Es sind mechanisch dem Gedächtnis einverleibte Reihen, nur Reihen von größerer Länge, dafür aber auch immer eine bestimmte Anzahl. Die Glieder folgen in an sich willkürlicher, aber doch einmal allgemein acceptierter und darum für die Knaben wesentlicher Ordnung: Nominativ, Genitiv 2c. Sie ist dieselbe, die ihnen aus der deutschen Grammatik längst bekannt ist, und darum besteht die Arbeit nur darin, daß sie in die frühere Reihe alternierend die Glieder der neuen einschieben. Fest muß dabei vor allem das Band werden, das die je zwei entsprechenden Glieder verbindet, und dem dient besonders die Isolierung im Beispiel. — Die Sache wird aber sehr rasch compliciert; denn die Dinge, auf die der Knabe zu achten hat, werden in schneller Aufeinanderfolge immer mehr. Kommen doch noch obendrein die Beispiele absichtlich recht bunt durcheinander, voll von Gelegenheiten, auch früher Gelerntes zu verwenden und aufzufrischen. Da heißt es nun sich zusammennehmen und die Fäden in dem Gewirre nicht verlieren. Die zu lernenden Reihen nehmen an Zahl rasch zu. Manche decken sich bis auf ein, zwei Glieder, und so oft diese kommen, gilt es besonders aufpassen, daß nicht in

die verwandte Reihe übergesprungen wird. Das Neutrum decliniert etwas anders als das Masculinum, und die nicht leichte Arbeit besteht nun darin, wenn die Reihe abläuft, die Vorstellung, daß man es mit einem Neutrum zu thun habe, schweigend festzuhalten, damit an den geeigneten Stellen die ihr mechanisch verbundenen Reihen für die richtige Bildung eintreten. Im Anfang vollzieht sich das mit solchem Bedacht, daß die Schlußfolgerung, in der die Subsumtion vorgenommen wird, Glied für Glied deutlich bewußt wird, daß also wirklich geschlossen wird und zwar, wie gesagt, subsumierend, meist unter Beihilfe des analogen Beispiels, so daß also auch verglichen wird. Das Neutrum lautet im Accusativ wie im Nominativ; hier ist ein Neutrum, also Nominativ: wie hieß er doch? — oder: das Neutrum lautet im Nominativ plur. a, so bella; hier ist ein Neutrum; also wie dort bella, so hier mala. Der Vorgang bleibt auch später noch bei größerer Übung derselbe, nur daß er so schnell verläuft, daß nur das Anfangs- und Endglied bewußt wird. Es treten Verdichtungen ein, die dem Vorgang ein sprungartiges Ansehen geben, Nun aber sollen Glieder verschiedener Art combiniert werden. Das Adjectiv geht nach der einen, das Nomen nach der andern Declination, und beide haben wieder ihre Besonderheiten in der Bildung; ein Casus odrr mehr folgen nicht der Normalbildung. Auch das Geschlecht ist sehr wichtig; Endung oder Bedeutung verraten es nach allgemeinen, oft collidierenden Regeln. Wo Versregeln existieren, da soll jedes Glied dieser, die oft sehr lang sind, so reizbar sein, daß es durch das gegebene Wort sofort appercipiert und, wenn auch nicht sämtliche Glieder, so doch sicher die zusammenfassende Regel reproduciert wird. Der Endungen und Regeln sind aber viele, und dieselbe Endung findet sich in mehreren Regeln oder umgekehrt: eine allgemeine Bestimmung umfaßt mehrere Endungen; kurzum, Schritt für Schritt ist den Reihen, denen die appercipierenden Elemente angehören, Zeit zu lassen, das Bewußtsein zu durchziehen und dabei bei jedem Gliede wieder zu überwachen, welche Associationen sich regen. Denn falsche Combinationen bringen Fehler. Und alles das wiederholt sich meist rasch nacheinander. Denn ist das Nomen so in die richtige Form gebracht, dann sind die Prädicate und Attribute gleich umständlich richtig zu stellen. Jede Lection bringt neue Möglichkeiten in den Combinationen, und wer der früheren nicht Herr

geworden ist, fällt bald ab. Schwierigkeiten anderer Art erwachsen dadurch, daß, wenn auch Abweichungen im Gebrauch des Casus selbst, so lange es geht, vermieden werden, doch der Umstand, daß Casus gleich lauten, häufig zwingt, nach dem Casus selbst erst mit Hilfe des Syntaktischen: wer, wessen ꝛc. zu fragen. Da ist denn auch schon, trotzdem in beiden Sprachen derselbe Casus steht, das Verständnis des Inhalts erforderlich, wie bei der Setzung der richtigen Vocabel. Was daraus folgt, brauchen wir nicht zu verfolgen. Es participieren endlich an der Arbeit auch noch die Vocabel-Associationen, und da viel geschrieben wird, muß auch ihre Schreibgestalt sich in der Anschauung treu gespiegelt haben; vielen fällt dies ganz besonders schwer. So häufen sich von allen Seiten die Anforderungen in einer Weise, daß der Knabe vollauf zu thun hat, allen zu genügen. Wohl treten erleichternde Verdichtungen ein, dieselben Fälle kehren öfter wieder, aber von einem Arbeiten nach der Schablone und nur mit Associationen ist doch durchaus nicht die Rede. Der Weg, bis für das gegebene Wort das fremde in der richtigen Form — umgekehrt ist es allerdings leichter, weil früher sprungartiger — gesetzt werden kann, ist Schritt für Schritt ein bestimmter und doch allemal ein anderer, und wenn irgendwo eine Identität begegnet, so ist ja die Arbeit gethan, bis sie erkannt wird. Der Procentsatz derer, die es nicht bis zu einer befriedigenden Herrschaft über das ganze Material bringen, denen die aufgebürdete Last zu schwer wird, ist ein verhältnismäßig großer, und das ist nicht zu verwundern."

II. S. 204 wird von der Erlernung der Vokabeln gehandelt: „Das erste, womit ein Sprachunterricht beginnt, ist die Einübung von grammatischen Formen und von einigen Regeln für die Verknüpfung der Worte zu Satzganzen. Zu gleicher Zeit und zum Teil deswegen, weil jenes ja nur an Beispielen geschehen kann, werden Vocabeln gelernt. In der Wahl dieser aber muß man vorsichtig sein. Die Begriffe, die sie vertreten, müssen dem Knaben geläufig sein — womöglich, damit er seine Kraft auf die grammatischen Dinge concentrieren kann. Bei den antiken Sprachen nun sind wir in dieser Hinsicht thatsächlich ziemlich übel dran. Am zweckdienlichsten ist es ohne Zweifel, wenn man die Benennungen der den Knaben umgebenden und bekannten sinnlichen Gegenstände wählen kann, und

zwar solcher, die beiden Völkern gemeinsam sind. Aber mit der Summe derer, die diesen Bedingungen entsprechen, ist man, da viele Beispiele nötig sind, bei den antiken Sprachen bald fertig, und das um so eher, als gerade unter diesen Namen sich sehr viele unregelmäßige finden, mit denen erst spätere Capitel sich befassen. Weiter zu greifen und die antiken Realien in ausgedehnterer Weise heranzuziehen, das verbietet ja eben jene Rücksicht auf die dann eintretende Notwendigkeit, diese Bezeichnungen durch allerlei Erklärungen, Beschreibungen, Bilder ꝛc. erst mit dem nötigen Inhalt zu füllen. — Anders dagegen bei den modernen Sprachen. Die fast vollständige Übereinstimmung in diesen Realien nicht nur, sondern auch ihre viel größere Summe, sowie ferner die geringeren grammatischen Schwierigkeiten, die ihrer sofortigen Verwendung in Beispielen entgegenstehen, bewirken, daß in ihnen ein Material vorliegt, aus dem der Unterricht von Anfang an und noch für lange Zeit seine Bedürfnisse vollständig decken kann. Dazu kommt nun auch noch von der andern Seite her jene auf die praktische Nutzbarmachung gerichtete Absicht, welche sich gleichfalls mit Vorliebe gerade solcher Dinge bemächtigt, und zwar der zunächst liegenden, die für die Conversation die natürlichsten und reichsten Anlässe bieten, zuerst."

III. S. 63—68 wird untersucht „Die begriffliche Verteilung in verschiedenen Sprachen": Was für die verschiedenen Stadien einer Sprache gilt, daß nämlich die begriffliche Ordnung im Laufe der Zeiten sich ändert, hat auch Geltung für die verschiedenen Sprachen unter einander: jede von ihnen repräsentiert eine andere Verteilung der Erscheinungen nach begrifflichen Einheiten. Pott sagt mit Recht, daß es nicht zwei Worte in je zwei Sprachen giebt, die sich an allen Orten ein für allemal mit einander vertauschen ließen. Wenn die begriffliche Ordnung in allen Sprachen die gleiche wäre, so gäbe es keine leichtere Arbeit als zu übersetzen und überhaupt Sprachen zu erlernen; dann wäre eben nur das eine Zeichen für das andere zu vertauschen. Höchstens könnte die Wortstellung verschieden sein. Jede Sprache hätte gleich viel Wörter, außer wo die Begriffe selbst fehlen, und für jedes würde das Wörterbuch nur ein korrespondierendes in der andern und in allen andern überhaupt zu verzeichnen haben. Die Arbeit des Erlernens bestände

nur darin, das Gedächtnis mit kurzen, dreigliedrigen Associationen durch mechanisches Auswendiglernen anzufüllen. Jedoch so einfach kann die Herrschaft über den Vokabelschatz der fremden Sprache nicht erworben werden. Zwar wird der erste Eingang in unseren Schulen auf einfache Weise zu gewinnen und ebenso die erste Grundlage für die Bildung neuer Sprachgruppen zu schaffen gesucht; in den klassischen Sprachen treten aber die Schwierigkeiten viel eher und häufiger als in den modernen hervor wegen der stärkeren und häufigeren Differenzen der begrifflichen Ordnung jener gegenüber unserer Muttersprache. Wenn z. B. für „Feind" zwei Wörter: hostis und inimicus begegnen, so tritt an den Schüler die Forderung heran, beim Übersetzen zwischen beiden zu wählen. Da wird denn eine geistige Bewegung veranlaßt, die viel tief greifender ist als es die einfachen Operationen mit mechanisch hergestellten Associationen sind (etwa: Feind = ennemi). Die Veranlassungen zu solchen Bewegungen sind aber nicht nur nicht selten, sondern sie begegnen in jedem Satze, ja mitunter bei jedem Worte eines solchen, und bei den flektierten mehrfach. Bei keinem ist man sicher, daß sich nicht in dem Zusammenhang, in dem es sich gerade befindet, hinter ihm eine Vorstellung birgt, für die der entsprechende Vertreter erst durch einen umständlichen Arbeitsakt gefunden werden kann. „Man wird, wie ich hoffe, zu der Überzeugung gelangen, daß das, was durch die angedeuteten Operationen erzielt wird, den hauptsächlichsten Gewinn enthält, der aus dem Sprachstudium zu ziehen ist, und zwar ein Gewinn so fruchtbringend, wie ihn keine andere Disciplin darzubieten vermag. Aber — daß es auch nur die classischen Sprachstudien sind, denen wir einen so hohen pädagogischen Wert zuerkennen können, weitab nicht die modernen." — Dem Gesagten stimme ich für das Lateinische bei, meine aber, daß diese geistigen Bewegungen eine Anspannung erfordern, welche über die Kräfte eines Sextaners hinausgeht und daher einem späteren Alter vorzubehalten ist.

IV. (S. 109 ff.) Die Arbeit des Übersetzens aus der Muttersprache, wobei für ein Element des deutschen Satzes ein entsprechender fremder Vertreter unter mehreren gesucht werden soll, zerfällt in zwei Stadien: Erstens muß der Wert oder die Bedeutung jedes Wortes genau festgestellt werden, was mit Hilfe des Zusammenhanges ge-

schieht, zweitens ist die betreffende Wahl vorzunehmen. Danach hat mit dem ersten Stadium das fremdsprachliche Wissen noch nichts zu thun, der Prozeß spielt sich ganz im Vorstellungs- und Sprachbereiche der Muttersprache ab; es kommt darauf an, daß durch das Versetzen in eine bestimmte Situation unsere Vorstellung eine bestimmte wird, eine Seite des Begriffes in ihr heraustritt. Erst die Situation, in die ein Wort mit seinem Inhalt gerät, bestimmt, welche Gestalt die Vorstellung hinter dem Worte erhält. Nehmen wir die Beispiele: Die Feinde bestürmten gleich vom Wege aus die Mauern, und: Unsere Feinde verfolgen uns mit Verleumdungen. Der Schüler hat für Feinde hostes und inimici, er hat zu trennen: hostis Landesfeind, inimicus persönlicher, Privatfeind. Um zu einer Entscheidung zu gelangen, appelliert er an sein sonstiges Wissen, an seine Erfahrung und sagt sich: In dem Satze ist die Rede vom Bestürmen einer Stadt; das ist eine Erscheinung des Krieges, da stehen sich Feinde = hostes gegenüber; hier ist Krieg, also: hostes. Oder er sagt sich: Paßt hier inimicus? Es ist vom Bestürmen einer Stadt, also von Krieg die Rede, da sind nicht die inimici passend, sondern: hostes. Ähnlich kommt er im zweiten Satze durch die Verleumdungen auf inimici; dann im ersten durch Bestürmen, Krieg auf moenia, nicht muri; durch dasselbe, da die Straße, via, wohl nicht um die ganze Stadt gelaufen sein wird, auf iter, durch „gleich vom Wege aus" auf oppugnare und nicht obsidere. — Bei der Übertragung in das Französische ist der ganze Hergang ein viel einfacherer: Für „Feinde" beiderlei Art kann der Schüler nur ennemi nehmen, für „bestürmen" wäre ihm das nahe liegende attaquer zu gestatten, bei der Übersetzung von „Weg" würde er die bequeme Heerstraße des für alle Fälle passenden chemin einschlagen dürfen, für „Mauern" könnte er nur zu murs greifen. (Daß „gleich vom Wege aus" mit Hilfe eines Verbums — etwa marchant, chemin faisant — auszudrücken wäre, wird ihm der Lehrer sagen). — Man sieht, die Wahl ist hier eine viel einfachere, das Auffinden und Erlernen des Zusammenhangs, der Situation vor der Wahl, welche viel Kopfzerbrechen verursachen kann, ist kaum erforderlich; die Wahl selbst vollzieht sich in einfachen zweigliedrigen Associationen. Dagegen ist gar nicht zu verkennen, daß eine solche Wahl lateinischer Vokabeln eine gesteigerte Thätigkeit erfordert; es ist nicht einmal das Schließen im gewöhnlichen Sinne

da diesem die mit Bewußtsein gesetzte Zielvorstellung fehlt. Wenn bei dem gewöhnlichen Schließen die Vorstellungen in unbewußter Weise kausal auf einander wirken, so geschieht es hier mit Absicht und Bewußtsein, der Naturprozeß wird zu einem vom Willen geleiteten Denkprozeß. Die Fälle aber, die beim Übersetzen begegnen, sind oft überaus kompliziert und vielgliedrig, an reichster Gelegenheit zur Übung fehlt es also nicht. „**Wenn man vom Studium der Klassiker behauptet, es bringe eine rechte Gymnastik des Geistes mit sich, dann sind es diese beim Suchen nach der richtigen Vocabel notwendigen Operationen, die ihm dieses Lob eintragen, obgleich dabei gewöhnlich nur an die Arbeit mit den syntactischen Regeln gedacht wird.**“

V. Über die bei dem schriftlichen Übersetzen in die alten Sprachen zu bewältigende Arbeit ist S. 112 gesagt: „Keine Selbsttäuschung liegt näher als die, daß man hinter den Wörtern in den Köpfen der Schüler einen gleich reichen und geordneten Inhalt ohne weiteres annimmt, als worüber man selbst verfügt.“ Übersehen wird, daß hier ein Werdeprozeß, ein sehr allmähliches Ansammeln stattfindet, ebenso wie beim sogenannten positiven Wissen, ja daß die Laute und Phrasen selbst oft stückweise gesammelt werden müssen wie fremde Vokabeln. Daraus daß der Knabe Wort und Phrase gebraucht, ist noch gar nicht zu schließen, daß sein Wissen weiter geht wie eben über die Laute hinaus. Er plappert dem Wörterbuch 2c. nach. Der Satz selbst schafft allerdings meist ein solches Wissen; er findet das Wort ja in einer bestimmten Situation, und wie es beim Übersetzen in die Muttersprache oft gelingt, aus dem Zusammenhang die sonst fremde Bedeutung eines Wortes zu erraten, d. i. zu erschließen, so nötigt auch oft in der Muttersprache der Zusammenhang, eine für diesen unerläßliche oder allein angemessene Vorstellung dem noch restierenden fremden Worte unterzulegen. Weil aber der Irrtum nicht mit einem roten Strich markiert und überhaupt dem ganzen Vorgang wenig Beachtung geschenkt wird, so kommen alle derartigen Fortschritte auch selten zu jener Bewußtheit, daß sie konstatiert werden können. Der Gewinn ist indes noch gering, da ja alle Lektüre dergleichen veranlaßt. Er wird jedoch groß, wenn nun das Wort einen Zweifel verursacht und wenn um der Übersetzung willen eine Wahl mit bestimmter Entscheidung vorzunehmen ist, die

schwarz auf weiß vorzulegen ist, und der die Korrektur droht. Dann werden alle Reminiscenzen, unbewußtes Eigentum der Seele, wach, Vorstellungen werden reproduziert, die bis dahin ungeweckt in irgend einem Winkel des Geistes ruhten, und die nun dadurch daß sie in einen mit Aufmerksamkeit, mit hoher Bewußtheit durchgeführten Denkprozeß verwickelt werden, dem eine ganz andere Energie anhaftet als dem bloßen Hören oder Lesen, in ihrem Werte für die Förderung der Intelligenz als Glieder solide gefestigter Associationen und als wirklich reizbare Apperceptionsfaktoren die allerkräftigste Steigerung erfahren. „Endlos ist die Perspektive, die sich hier eröffnet, so endlos — wie die Nichtachtung dessen zu sein pflegt, was hier durch die Übersetzungsarbeit gewirkt wird."

VI. Die wichtigsten Wirkungen für die Ausbildung des Geistes sind diejenigen, welche aus den durch die Verschiedenheit der begrifflichen Ordnungen hervorgehenden Arbeiten beim Übersetzen veranlaßt werden. Die Vorstellungen, die sich unter ein gemeinsames Wort vereinigt haben, sind in der fremden Sprache im Umkreis verschiedener Worte zerstreut, so daß dasselbe Wort bald so, bald anders zu übersetzen ist, eben so umgekehrt. Dadurch daß die von der einen Seite von einem Worte strahlenförmig zum andern hinüberlaufenden Linien durch ein System von drüben her durchkreuzt werden, erfährt die Differenzierung eine bedeutende Steigerung. Die Wirkung wird geschwächt, wenn der Schüler, statt zu übersetzen, durch vieles Lesen ohne solches einer natürlichen Beherrschung der Sprache zustrebt; man nimmt daher in den alten Sprachen den Maßstab von der Fertigkeit im Übersetzen her. **Es ist daher für die alten Sprachen die sogenannte wissenschaftliche oder Übersetzungsmethode die naturgemäße.** Bei ihr beruht die Gestaltung des Satzes nicht auf schwingenden Vorstellungen und unbewußten Analogiebildungen, sondern auf „gewußtem Wissen"; der Satz kommt erst nach allseitiger Überlegung und vielfachen logischen Operationen zustande. Das zu überliefernde Material muß in fortwährende Beziehungen zu den entsprechenden Erscheinungen der Muttersprache gesetzt und genau mit ihr verglichen werden (S. 84).

Die Aufgabe dieser dem lateinischen Unterricht zukommenden wissenschaftlichen Methode wird an einer andern Stelle ganz

besonders treffend entwickelt. Nachdem S. 81 gezeigt worden, wie die Verteilung der Erscheinungen nach Begriffen in den alten Sprachen eine wesentlich andere als im Deutschen ist, wie der nach der wissenschaftlichen Methode erteilte Unterricht den Lernenden fortwährend auf diese Differenzen hinführt und ihn zwingt, seinen eignen, auf zufälligen Erscheinungen beruhenden Begriffsinhalt zu zerlegen und zu regeln, so daß aus den unklaren individuellen Begriffen wohlgeordnete Begriffsganze entstehen, fährt Lichtenheld S. 82 fort: „Wir wollen zeigen, wie durch das Sprachstudium, wenn es nach einer bestimmten (gemeint ist: die wissenschaftliche) Methode betrieben wird, mehr als wie durch irgend eine andere Disciplin, auf dem Wege der Bewußtmachung ein Wissen geschaffen wird, an dem alle anderen Wissenschaften fast achtlos vorübergehen oder das sie doch nicht energisch genug aus der Unbewußtheit zu heben vermögen, und das doch für die allgemeine Erhebung des Geistes und für seine Befähigung, nicht nur den Differenzierungsproceß im Reiche des Abstracten fortzusetzen, sondern überhaupt nur in diesem heimisch zu werden, von der höchsten Bedeutung ist. Bewußtmachung ist das Mittel geradezu, in die Begriffe eine solche Teilung und Gliederung zu bringen und damit eine solche Reizbarkeit der Teile und des Ganzen zu stiften, daß sowohl die Möglichkeit, zu neuen Erkenntnissen Verbindungen einzugehen, als auch die Fertigkeit gesteigert wird, da erst fein und subtil zu appercipieren, wo der ungeordnete Begriff mit seinem schwingenden Inhalt mit blödem Auge plump über die Sache herfällt. Die Erscheinungen, die in endloser Fülle rasch an der Seele vorübergleiten, suchen gleichsam nach hervorragenden Punkten in ihr, die die Möglichkeit darbieten, sie aufzuhalten und in den Besitz der Seele hinüberzuziehen. Das gilt sowohl für das Sinnfällige wie für das Abstracte. Für jenes durch feine und reiche Beobachtung, durch Ordnung und Gliederung die Seele in die erforderliche Verfassung zu setzen und die nötige Reizbarkeit zu schaffen, dafür sorgen eine ganze Reihe von Wissenschaften. Für das Abstracte aber erfüllt diese Bedingung in erster Linie der Sprachunterricht, und müßten wir diese Studien aufgeben, die Fähigkeit, auf diesem Gebiet, worauf doch alles höhere Menschentum beruht, sich zu tummeln, würde verkümmern, ja allgemeine Entartung wäre die Folge."

Wenden wir uns nun noch kurz zu der ausschließlichen Betrachtung des psychischen Verlaufs der Arbeit bei Beginn des französischen Unterrichts, den wir bereits an einzelnen Stellen mit berührt haben. Wir gehen auch hier von Lichtenhelds Untersuchungen aus und beginnen mit dem schon angeführten Fundamentalsatze (S. 200): Jede Sprache stellt eine andere Verteilung der Erscheinungen nach begrifflichen Einheiten dar, da verschiedene zeitliche, örtliche, kulturelle und sprachgenetische Momente bei der Bildung derselben ihren Einfluß ausgeübt haben. Je größer nun diese Verschiedenheit ist, um so schwieriger ist die Arbeit, wenn das sprachliche Gewand des Gedankens vertauscht werden soll, woraus aber nicht folgt, daß der pädagogische Wert einer Sprache sich allein nach der Größe jener Verschiedenheit richtet. Sehr wichtig ist die kulturelle Verschiedenheit: Die zu erlernende Sprache muß einen hohen Kulturzustand repräsentieren, sie muß sich entwickelt haben nicht auf der Grundlage der einfachsten, primitiven sozialen Beziehungen, sondern getragen von den mannigfaltigsten, höchsten geistigen Interessen, so daß sie eine reflektierende Sprache geworden ist, die eine Fülle von abstrakten Begriffen sich errungen hat. Doch darf sie bei dieser inneren geistigen Entwicklung nicht arm an Worten und Formen geworden sein, wie das Hebräische im Vergleich zu dem Lateinischen und Griechischen. Jenen inneren und äußeren Reichtum weisen nun das Französische und Englische in demselben Maße auf wie die alten Sprachen, und da die praktische Verwertbarkeit der neueren Sprachen noch hinzukommt, so müßte man ihnen unbedingt den Vorzug geben, wenn nicht die sehr wichtige Forderung geltend zu machen wäre: daß in Bezug auf die begriffliche Entwicklung der Abstand zwischen der Muttersprache und der fremden kein zu großer, aber auch kein zu geringer sei. Daß uns nun von den modernen Sprachen zwar kein zu geringer, aber doch ein geringerer Abstand trennt, beweist die bedeutend leichtere Arbeit des Übersetzens und Vokabellernens. Das letztere vollzieht sich, da die Begriffsdifferenzen selten sind, mit den einfach mechanisch zu merkenden zweigliedrigen Associationen (pain = Brot). Das Übersetzen beiderlei Art läßt sich hier ebenfalls in viel höherem Maße vermittelst mechanisch (unbewußt) vollzogener Associationen bewerkstelligen als bei den alten Sprachen. Dies erklärt sich leicht

aus der Übereinstimmung unserer Kulturformen mit denen unserer Nachbarn und andererseits der Verschiedenheit der gesamten modernen Kultur von derjenigen der alten Welt, denn unsere Lebensweise, unser ganzes geistiges Leben ist mit unwesentlichen Änderungen international, und diese Übereinstimmung ist in den Sprachen durch eine parallel gehende begriffliche Ordnung zur Darstellung gebracht. Daher kommt es denn auch, daß es so sehr viel schwieriger ist, in den Übungsbüchern für die alten Sprachen passende Sätze zu bilden: Die Begriffe, welche die Vokabeln vertreten, sollen doch den Schülern geläufig sein, und dieser Begriffe giebt es eben für die unterste Stufe eine recht beschränkte Anzahl, während man in den Übungsbüchern für die neueren Sprachen die Benennungen der dem Schüler bekannten sinnlichen Gegenstände wählen kann, welche beiden Völkern gemeinsam sind. Jene größere Leichtigkeit des Übersetzens hat aber außer der den neueren Sprachen gemeinsamen geringen Abweichung in der begrifflichen Organisation abstrakter Erscheinungen noch andere Gründe, z. B. die Übereinstimmung im Satzgefüge, wodurch nicht, wie bei den alten Sprachen, eine fortwährende Nötigung eintritt, mit der Zerlegung und Veränderung der Sätze auch die einzelnen Vorstellungen zu verschieben und umzudenken. — Also von jener ausgedehnten Verwendung von Abstrakten, von jenem „Um- und Aufwühlen des ganzen Seeleninhalts mit all seinen Folgen für die geistige Bereicherung", wie es die wissenschaftliche Methode an den alten Sprachen erzielt, kann bei den modernen Sprachen weniger die Rede sein. I h r e i g n e r C h a r a k t e r s o w i e i h r i n n i g e r , l e b e n d i g e r Z u s a m m e n h a n g m i t d e m m o d e r n e n K u l t u r l e b e n w e i s e n s i e m e h r a u f d i e n a t ü r l i c h e M e t h o d e h i n, wobei übrigens nicht zu übersehen ist, daß keine von beiden Methoden jemals in voller Isoliertheit ausgeführt werden kann und darf. Der Unterricht in den lebenden Sprachen, der doch sicherlich mehr auf Sprechübungen hingewiesen ist, wird womöglich sogleich damit zu beginnen haben, nicht erst dann, wenn die in deduktiver Weise gelernten grammatischen Regeln das natürliche Sprachgefühl, die Unbefangenheit gestört haben und als Steine des Anstoßes jenen Übungen den Lauf versperren. Dazu kommt nun noch, daß das Französische besonders reich ist an typischen Ausdrücken, an idiomatischen Besonderheiten, die am besten und sichersten auf empirischem Wege erworben werden

können. Das Übersetzen beiderlei Art wird bei dem Erlernen der modernen Sprachen nicht entfernt dieselbe Rolle zu spielen haben wie bei dem lateinischen Unterricht. Bei dem letztern zwingt die schon erwähnte begriffliche Verschiedenheit zu gesteigerter geistiger Thätigkeit, zu scharfem, bewußtem Erfassen der einzelnen Worte, Verbindungen und Satzgefüge, zu mannigfachem Umdenken und Zurechtlegen.

Mit dem Wesen der wissenschaftlichen und der natürlichen Methode und deren Anwendung auf die alten und modernen Sprachen werden wir uns in dem folgenden Abschnitt ausführlich zu beschäftigen haben. Es scheint mir überflüssig, nach den gegebenen Ausführungen noch einmal zusammenfassend hervorzuheben, welche von beiden Sprachen dem Anfänger die größere Geistesarbeit auferlegt, die französische oder die lateinische; wohl aber ist es mir wichtig, noch einmal auf den Schlußsatz von IV. hinzuweisen: „Wenn man vom Studium der Klassiker behauptet, es bringe eine rechte Gymnastik des Geistes mit sich, dann sind es diese beim Suchen nach der richtigen Vocabel notwendigen Operationen, die ihm dieses Lob eintragen, obgleich dabei gewöhnlich nur an die Arbeit mit den syntactischen Regeln gedacht wird.“ — Also die fruchtbarste Arbeit, welche der lateinische Unterricht fordert, tritt nicht erst bei der Behandlung der Syntax ein, sie vollzieht sich vielmehr bei der Wahl der Vokabeln, bei dem Übersetzen, also schon gleich zu Anfang. Diese bildendste Arbeit ist jedoch zugleich eine so anstrengende, daß man sie neun- und zehnjährigen Knaben nicht aufbürden sollte. Nicht soll der Jugend das Schwierige erspart bleiben, aber es soll zur richtigen Zeit erlernt werden, denn nicht jedes schickt sich für jedes Alter. Dem kleinen Knaben, dem die Muttersprache selbst noch mangelhaft geläufig ist, dessen Wissen überhaupt noch unzusammenhängend ist, führe man eine Sprache vor, die seiner Muttersprache näher steht als das Lateinische.

IV.

Der lateinische und der französische Elementarunterricht.

Dem höheren Lehrerstande haftet ein gewisser, psychologisch unschwer zu erklärender Konservatismus an, der sich leicht gegen Neuerungen prinzipiell ablehnend verhält. So wird denn auch in Zukunft der Einwand gemacht werden, daß diese neue Lehre von der Priorität des Französischen eine bewährte und ehrwürdige Tradition umstoße, ja durch den in ihr enthaltenen Protest die bisherige Folge der Sprachen geradezu als eine unpädagogische bezeichne, während doch so viele Generationen bei derselben sich sehr wohl befunden hätten, ohne von den angeblichen außerordentlichen Schwierigkeiten und Übelständen viel verspürt zu haben. Solchen Stimmen gegenüber möchte ich darauf hinweisen, daß für den aufmerksamen Beobachter die Praxis des lateinischen Elementarunterrichts der letzten Dezennien ein unzweideutiges Zeugnis ablegt dafür daß an ihm manches krank ist. An Symptomen dafür hat es ja nicht gefehlt; man denke nur an die Klagen von Lehrern, Direktorenkonferenzen, Behörden über die zunehmende grammatische Unsicherheit, über das mangelnde Verständnis der Schriftsteller, die Unsicherheit und Unzulänglichkeit der Wortkenntnis, obgleich doch das Lateinische schon in Sexta mit einer großen Stundenzahl auftritt und fast die ganze häusliche Arbeitszeit der kleinen Schüler für sich allein beansprucht. Auf keinem anderen Gebiete sind ähnliche Klagen mit solcher Beharrlichkeit und Eindringlichkeit laut geworden. Sie können nicht unbegründet gewesen sein, da die höchsten Behörden wiederholt sich veranlaßt sahen, durch besondere Verfügungen die Methodik dieses Unterrichts auf bessere Wege zu leiten, ohne jedoch, wie es scheint, eine wesentliche Besserung erzielt zu haben. Man suchte eben Symptome zu heilen statt den Sitz des

Übels zu treffen. Sehen wir einmal, wie der lateinische Unterricht im Laufe unseres Jahrhunderts sich entwickelt hat.

Noch gegen Ende des achtzehnten Jahrhunderts war ihm durch F. A. Wolf, den Begründer der Philologie als Altertumswissenschaft, ein realer Inhalt verliehen worden, der sich in der starken Betonung der Lektüre geltend machte. Man las viel und ließ die Erlernung der Sprache, ihre mündliche und schriftliche Handhabung aus der reichlichen Lektüre erwachsen ohne ausgedehnte systematische Anleitung. Bis in den Anfang unseres Jahrhunderts hatte außerdem der Humanismus einen realen Halt im Leben, in der gebildeten Gesellschaft, zuletzt noch durch seine enge Beziehung zu der Blüte unsrer Litteratur. „Unter diesen Umständen, sagt Lattmann (in seiner lehrreichen Schrift „Kombination der methodischen Prinzipien in dem lateinischen Unterricht der unteren und mittleren Klassen" S. 3) konnte er heftige Angriffe und eigene Depravationen vertragen; die Bedürfnisse des Lebens hielten ihn aufrecht und brachten ihn wieder zu neuen Blüten. Aber seitdem hat er diesen realen Halt im Leben fast gänzlich verloren, und demzufolge ist seine Stellung jetzt ohne Zweifel eine weit gefährdetere. Wir haben deshalb alle Ursache, auf die Methode des Unterrichts in den klassischen Sprachen sorgfältig acht zu haben. Daraus erklären sich auch die zahlreichen Versuche von „Reformen". . . . . Denn daß das bestehende Verfahren im altsprachlichen Unterricht seine Mängel hat wird vielfach anerkannt und selbst von solchen, welche es nicht eingestehen wollen, doch gefühlt. Warum sonst die immer wiederkehrenden Verteidigungen der hohen Bedeutung der alten Sprachen, namentlich des Latein? Von zweifellosen Freunden derselben, ja von den vorgesetzten Behörden sind mehrfach Mängel der Unterrichtsweise gerügt und Besserungsversuche anerkannt, so daß man nicht berechtigt ist, so ohne weiteres sich auf die „alte, bewährte Methode" zu berufen."

Im Jahre 1808 ließ Fr. Jacobs sein „Lateinisches Elementarbuch" erscheinen, in dessen Vorrede er u. a. sagt: „Es ist oft gesagt worden, daß kein alter Schriftsteller ganz für Anfänger geeignet sei. . . . . Es ist daher zweckmäßig, von kleinen Sätzen, Bemerkungen, Geschichten und Fabeln zu dem zusammenhängenden Vortrage aufzusteigen. . . . . Kein Alter des Lebens ist gering zu schätzen, und nie soll dem Geiste derer, die für den gelehrten Stand

bestimmt sind, eine inhaltleere, oder unbedeutende und geschmacklose Nahrung geboten werden. Vor allen Dingen sollen sie schon früh in die alte Welt eingeführt werden, um diese in der Zeit der empfänglichen Jugendblüte zu ihrer besseren Heimat zu machen. . . . . Der erste Teil kann sogleich mit den ersten Anfängern gelesen werden, wenn sie sich mit der Deklination und den Formen der regelmäßigen Zeitwörter bekannt gemacht haben. Dieses kann, unseres Bedünkens, von einem thätigen Lehrer binnen vier bis sechs Wochen bewerkstelligt werden. Denn nichts ist dem Fortgange in dem Erkennen einer Sprache nachteiliger als das langwierige ausschließliche Treiben der grammatischen Elemente allein, die doch erst in ihrer Anwendung hinlänglich von Kindern gefaßt und verstanden werden. Man muß bald zum Lesen schreiten und dabei das Lernen der Elemente fortsetzen. So wird das Kind gleich von Anfang durch das Verstehen kleiner Geschichten, Fabeln und dergleichen belohnt und zu weiteren Fortschritten gereizt." — Man legte also damals das Hauptgewicht auf die Lektüre, auf den sachlichen Gehalt des Gelesenen, auf die Einführung in die alte Welt. Bald darauf vollzog sich ein Umschwung von diesem Realismus zum Formalismus. Der große Einfluß G. Hermanns, welcher die Grammatik zu einer selbständigen Wissenschaft erhoben hatte, erstreckte sich auch auf die Schulen. Während Jacobs die Erlernung der notwendigsten Formen vor Beginn der Lektüre in sechs Wochen abgethan haben wollte, wurde jetzt die Formenlehre nicht einmal in einem Jahre bewältigt; sie wurde mit der Einübung der gewöhnlichsten syntaktischen Regeln noch auf das zweite Jahr ausgedehnt, also grade das von Jacobs verworfene „langwierige, ausschließliche Treiben der grammatischen Elemente" wurde die Regel, das Lesen wurde zwei Jahre zurückgeschoben. Während Jacobs Lesebücher mit interessantem Stoffe den Schülern bot, traten nun die „Übungsbücher" mit weniger ansprechenden, ad hoc zurechtgemachten lateinischen und deutschen Sätzen auf; die Lektüre wurde beschränkt, die grammatische Fertigkeit gab bei der Beurteilung der Leistungen den Ausschlag. Immer weniger wurde das Übersetzungsmaterial nach irgend welchen höher gerichteten pädagogischen Grundsätzen gewählt; es kam nur darauf an, daß bestimmte, bereits gelernte grammatische Formen oder Regeln in Sätzen angewandt wurden, der Inhalt dieser

Sätze war nebensächlich. Ostendorf hatte sich bereits, wie wir sahen, das große Verdienst erworben, auf diesen Übelstand mit Nachdruck hinzuweisen, ehe Perthes, Lattmann, Günther u. a. dasselbe thaten. Der letztere hat in einem sehr beachtenswerten Aufsatz: „Der Lateinunterricht im Seminar“ (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1881) den Anfang des von allen jetzt wohl noch am meisten verbreiteten Ostermannschen Übungsbuches für Sexta gegeißelt. Bei der Wichtigkeit des Gegenstandes[1]) kann ich nicht umhin, obwohl ich dies schon anderweitig gethan, einige Stellen daraus anzuführen. Die ersten Sätze des Ostermannschen Buches werden in folgender Weise charakterisiert: „Von Sizilien, der Insel Italiens, werden wir mit heftigem Ruck zu den pfeiltragenden Scythen versetzt; dann betrachten wir die schutzlosen Tauben in den Krallen der Adler; ohne Verzug aber erregt hierauf unsere Bewunderung der Reichtum der Bewohner irgend einer Insel (welche, das verschweigt leider das Buch); sofort wandern wir dann nach Griechenland und preisen dasselbe als das Vaterland der Dichter; dann schnell weiter von den Dichtern Griechenlands zu den Adlern; wir machen ja jetzt die wichtige Entdeckung, daß ein Adler Flügel hat und daß die Adler auch Flügel haben und daß der Adler der Bewohner des Waldes ist.“ — „Mit einer staunenswerten oder vielmehr erschrecklichen Gleichgültigkeit gegen die allgemein anerkannten Gesetze und Forderungen der Pädagogik und Psychologie bietet man dem wissensdurstigen Geist der Jugend ein fades Gemisch inhaltsloser Sätze, die Schale statt des Kerns, in Wahrheit Steine statt Brot! Wer aber will es im Ernste leugnen, daß die Frucht solcher Lektüre nicht viel anders sein kann als geistige Verwirrung, Gedankenlosigkeit und Zerstreutheit, Oberflächlichkeit und Interessenlosigkeit?“ — „Wenn wir diese in kaleidoskopähnlichem Wirrwarr zusammengeschüttelten Sätze aufmerksam lesen, so kann die Wirkung solcher Lektüre keine andere sein als diejenige, die auf uns

[1]) Die Beschaffenheit der Übungsbücher ist von viel größerer Wichtigkeit als man oft zugeben will. Der stolze Satz: „Ein guter Lehrer kann auch mit einem schlechten Buche sein Ziel erreichen“ hat nur beschränkte Geltung, viel allgemeinere hat die Umkehrung: Ein schlechter Lehrer kann auch mit einem guten Buche sein Ziel nicht erreichen. Man kann doch unmöglich die allgemeine Forderung aufstellen, daß statt eines unbrauchbaren Lesestoffes vom Lehrer selbst ein brauchbarer zu liefern sei.

die Lektüre mehrerer Seiten eines Konversationslexikons machen müßte, wobei wir in rascher Aufeinanderfolge die zusammenhangslosesten Dinge gelesen hätten, oder vielmehr, da die Übungssätze jener Bücher ihrem Inhalte nach so außerordentlich fad und leer sind, so würde ihre Lektüre dem Gange durch eine Bildergallerie gleichen, in welcher die Machwerke von allerlei Stümpern in der denkbar größten Unordnung zusammengestellt wären: Unser Geist müßte wirr werden wegen der Masse und der Buntheit der verschiedenartigsten Eindrücke, und unser Gefühl müßte sich zurückgestoßen fühlen durch die Trivialität der ihm dargebotenen Objekte." —

Abgesehen von diesem kläglichen Inhalt bieten die Sätze der gebräuchlichsten Bücher auch zu große formelle Schwierigkeiten. Darüber spricht sich der Referent der Direktoren-Versammlung von Ost- und Westpreußen 1886 (Weidmann S. 157) in folgender Weise aus: „Man greife sich den ersten besten Satz aus Ostermann für Sexta heraus, z. B. Abschnitt 11, Stück 6. Da wird einem Schüler, der eben das Aktiv der ersten Konjugation gelernt hat, ein Satz zugemutet, in dem er gleichzeitig Formen aus 4 Deklinationen, 2 Imperfekta und Plusquamperfekta zu bilden und mehrere syntaktische Verhältnisse sich klar zu machen hat. Auch eine Menge Vokabeln muß er herbeischaffen, die ihm noch nicht alle ohne eine besondere Denkoperation zur Verfügung stehen." Derselbe Referent sagt (Weidmann S. 155) über die Wirkungen jener abgerissenen, unverständlichen Sätze: „Das ist sicher ein Übel für den Anfänger in Sexta; noch schlimmer wird es in Quinta. Wenngleich hier nun zwar zusammenhängende Stücke schon früher auftreten, so vergehen doch oft Wochen, bevor die Schüler an solche kommen. Und nun kommt hier dasselbe Leiden im Französischen durch die Plötzschen Bücher hinzu. 13 Stunden in der Woche werden die armen Jungen mit solcher Kost gefüttert; nimmt man noch die Rechenstunden hinzu, die auch lediglich die Denkkraft in Anspruch nehmen, so muß man sagen, daß dem Verstand der Kleinen etwas ganz Unbilliges zugemutet wird. Phantasie und Gemüt, sicherlich bedeutende Faktoren beim Unterricht, gehen völlig leer aus und sind auf das spärliche Quantum angewiesen, welches ihnen aus den Geschichts-, den Religions- und den deutschen, in geringem Grade auch aus den naturhistorischen und geographischen Stunden zugeführt wird."

Ganz ähnliche Sätze wie die oben gekennzeichneten bieten grade die am meisten benutzten lateinischen Übungsbücher.[1]) Nachdem also das Latein seinen realen Halt im Leben verloren hatte, als die sprachlich formale Bildung mehr und mehr in den Vordergrund getreten und die grammatistische Unterrichtsweise vollends zur Herrschaft gelangt war, trat die Unmöglichkeit, mit zusammenhängender Lektüre zu beginnen, immer klarer zu Tage. Die frühere fröhliche Zeit, in der

[1]) Wohl ist anzuerkennen, daß die Bücher von Perthes einen gehaltvolleren Lesestoff enthalten, aber auch in ihnen ist recht häufig der Inhalt ein gar zu buntscheckiger oder zu schwieriger (Vgl. Fries, Neue Jahrb. 1878 S. 233). Auch Lattmann giebt gehaltvollere Sätze, ebenso H. Schmidt und Meurer, der in Form von kleinen Abhandlungen eine Reihe von Sätzen in sehr geschickter Weise über einen bestimmten Gegenstand (aus der Naturgeschichte, Geographie, Geschichte) handeln läßt, (ebenso sein Nachahmer Holzweißig), aber es fehlt doch auch bei diesem Verfahren der für die Anfänger geeignete Stoff: Fabeln, Gespräche, Sagen, Erzählungen. Günther (a. a. O., S. 244) tadelt, daß bei Meurer die einzelnen Abschnitte untereinander in ebenso schroffem Gegensatz stehen wie bei Ostermann und seinesgleichen die einzelnen Sätze, so daß der Inhalt keineswegs wertvoll, Interesse erweckend, den Schüler innerlich ergreifend sei. Lattmann (a. a. O.) tadelt daran den allzu bunten Stoff und meint, Meurer handle über Gott und die ganze Welt. Ich bin der Ansicht, daß Meurer die außerordentlich schwierige Aufgabe: einen gehaltvolleren Lesestoff zu geben, der zugleich die sichere Einübung der Formen ermöglicht, soweit dies überhaupt für das Lateinische durchführbar ist, mit Geschick gelöst hat und kann aus eigener praktischer Erprobung behaupten, daß sich mit seinen Büchern in Sexta und Quinta verhältnismäßig gute Erfolge erzielen lassen. Freilich kann auch er wie die andern keine lebendige Sprache, sondern nur ad hoc zurechtgemachte Sätze geben. Die natürlichen Schwierigkeiten des Lateinischen bleiben ebenfalls auch hier. Neuerdings hat Meurer das Übungsbuch Pauli Sextani liber erscheinen lassen, welches von Frick (Lehrproben H. 10) sehr warm empfohlen und als eine pädagogische That begrüßt worden ist. In der That ist das Buch in seiner Art ein Meisterstück; dennoch bezweifle ich, daß die Praktiker sich zu der Benutzung desselben entschließen werden. Die Sprache wird an verschiedenen Stellen, z. B. in den Feldpostbriefen, zu schwierig erscheinen, vor allem wird man hier in noch erhöhtem Maße befürchten, daß die Grammatik, die sprachlichen Formen beeinträchtigt werden könnten. Wird doch diese Besorgnis schon gehegt inbetreff der Meurerschen Lesebücher für Sexta und Quinta. Ich könnte eine Unterrichtsbehörde nennen, welche der beantragten Einführung derselben das Bedenken entgegenstellte: „Das an sich schätzbare Vorhaben, alle Lesestücke in einen einheitlichen Zusammenhang zu bringen, sei nur dadurch erreicht worden, daß zur Anwendung der zu fester Einprägung einzuübenden Formen nicht ausreichende Gelegenheit gegeben worden sei." Ich wiederhole, daß ich aus eigener Erfahrung dieses Bedenken nicht teile.

man sogleich in den Schriftsteller hineinging und die eigentliche Gewinnung sprachlicher Kenntnisse nicht mit systematischen Übungen erzielte, sondern vorwiegend der Anschauung, Nachahmung und Gewöhnung überließ, schien vergessen. Mit wachsender Gleichgiltigkeit gegen den Inhalt der Übungssätze richtete man das ganze Interesse auf die Einübung der bereits erlernten Formen vermittelst der geschilderten Sätze, die als wesenlose Schattenbilder für immer in den Orkus versinken, nachdem sie einmal zur Illustration der Form gedient haben, und die Scheibert einmal (Pädag. Archiv 1872) bezeichnet als „Gedankenfetzen, die in keiner Kaffeegesellschaft bunter, abgerissener, verworrener durcheinander schwirren können.“ Von denjenigen Lehrern des Lateinischen, welche diese Gleichgiltigkeit gegen den Inhalt überhaupt als eine Unnatur empfinden, wird dieselbe in der Regel als ein notwendiges Übel angesehen. So z. B. von Lichtenheld (a. a. O. S. 90): „Es ist eine einfach aus den Verhältnissen entspringende Notwendigkeit, daß die sachliche Bedeutung der Beispiele und der Vorstellungswert der einzelnen Stoffwörter im Anfange des nach der Grammatik gehenden Unterrichts ganz in den Hintergrund tritt. Die Rücksicht auf die jugendliche Leistungsfähigkeit fordert es. Der Knabe hat vollauf damit zu thun, nur des grammatischen Stoffes Herr zu werden. Das aber hieße eben, den Sinn des Satzes und die Vorstellungen der Stoffwörter zu einem Object der Überlegung machen und in den Vordergrund bei der Arbeit treten lassen. Die Folge aber ist, daß sehr viele Sätze, die er doch richtig übersetzt, ihrem Inhalt nach gar nicht zum Bewußtsein kommen; ja wenn wir unsere landläufigen lateinischen und griechischen Übersetzungsbücher daraufhin ansehen, so werden wir in ihnen sehr viele Beispiele finden, deren Sinn er auch gar nicht finden könnte, selbst wenn er danach suchte. Das letzte beweist schon der oft zu Tage tretende Unsinn, der übersetzt wird. Was das erstere anbelangt, daß auch der Inhalt nicht zum Bewußtsein kommt, so ergiebt sich dies daraus, daß dieses so erfüllt wird mit Regeln und Formoperationen, und daß ferner das Ziel mit den gelernten Lautassociationen so gut erreicht wird, daß weder das Bedürfnis nach Erfassung des Sinnes gereizt, noch, wenn es gereizt wird, seiner Anregung lange Folge gegeben wird. Die grammatischen Vorstellungen schwemmen es wieder weg. Es geht geradeso wie bei

den Kindern, die lesen lernen und auch nicht zur Apperception des Inhalts gelangen. Ein leicht anzustellendes Experiment liefert die Bestätigung jener Behauptungen. Man stelle einen Satz zusammen aus lauter unbekannten Vocabeln, zu dessen Umwandlung die Grammatik aber schon alles Erforderliche geliefert hat, und lasse nun, ohne Übersetzung, eine solche Umwandlung aus der activen in die passive Construction vornehmen, und das Experiment wird nicht leicht mißlingen." — Diese mit unerbittlicher Konsequenz gegebene Darlegung halte ich für durchaus richtig, so sehr sie mich auch anfangs überraschte. Nur wundere ich mich, daß der feine Psychologe diese Unnatur gar nicht als eine schwere pädagogische Sünde zu empfinden scheint, denn jenes gänzliche Abstrahieren vom Inhalt erzieht doch von unten auf systematisch zu jenem hohlen „Verbalismus", der den Gegnern des altsprachlichen Unterrichts schon so reichlichen Stoff für ihre Angriffe geliefert hat. Aber das ist zweifellos, daß Lichtenheld im Sinne der weitaus überwiegenden Mehrzahl der Lehrer des Lateinischen gesprochen hat, da man eben meint, die Schwierigkeiten der Spracherlernung seien so bedeutend, daß eine Beachtung des Inhalts unmöglich, ja daß letzteres dem ersteren Eintrag thue. Beweis dafür ist die außerordentlich starke Verbreitung derjenigen Bücher, welche die oben charakterisierten Sätze in reichster Auswahl enthalten, während gerade die erwähnten Bücher mit besserem Inhalt höchst spärlich benutzt werden. Angesichts dieser Thatsache scheint jener erwähnte Ausspruch Ostendorfs: „Es giebt kein für neunjährige Sextaner und zehnjährige Quintaner geeignetes lateinisches Elementarbuch, weil es keins geben kann" nicht so ganz unbegründet. — Recht bezeichnend ist auch die Stellung, welche der erfahrene Pädagoge Mager zu dieser Frage einnahm. In seinen modernen Humanitätsstudien B. I, S. 53 sagt er von jenen abgerissenen Sätzen: „Das ist überhaupt keine Sprache, denn diese hat nicht das Gepräge solcher abgehackter Sätze, welche einem Haufen untereinandergeworfener Knochen gleichen, sondern das eines Organismus. Ebendaselbst S. 73 meint er jedoch, solche Sätze seien zwar ein Übel, aber ein notwendiges.

Eine weitere Errungenschaft unseres Jahrhunderts neben jenen Übungsbüchern sind die Vokabularien, welche in dem altsprachlichen

und besonders in dem lateinischen Unterricht eine so hervorragende Rolle spielen, daß es wohl nur wenige Gymnasien geben dürfte, an denen nicht in den drei unteren Klassen täglich ein Quantum Vokabeln aus denselben gelernt und überhört wird. Für Lehrer und Schüler eine qualvolle Danaidenarbeit, dieses „extraordinäre Vokabellernen", das zu dem sonstigen Unterricht in sehr loser oder gar keiner Beziehung steht, wenn schon es als eine „Vorbereitung für die spätere Lektüre" ausgegeben wird. Unsere Väter kannten diese Qual nicht, weil sie die an einem passenden Material erlernte Sprache, also auch den nötigen Wortvorrat, festhalten konnten, während das sprachliche Material unserer gebräuchlichsten Übungsbücher ein festes Behalten der Wörter sehr erschwert. Da können nicht Verdichtungen, Associationen eintreten, da fehlt es an gegenseitig sich stützenden Vorstellungen, welche sicherer aufgenommen, festgehalten und in demselben Zusammenhang öfter wach gerufen werden können; die ohne Interesse vernommenen Sätze und Wörter lassen keine Spuren im Geiste des Lernenden zurück. Die Vokabularien sind also die notwendige Folge der gebräuchlichen Übungsbücher. Wie das ganz natürlich, haben sie nicht genützt, denn die Wortkenntnis der Schüler gilt heute, 31 Jahre nach der preußischen Ministerial-Verfügung vom Jahre 1856, welche nachdrücklich auf diesen Mißstand hinwies, immer noch als eine unzureichende. Lattmann äußert sich darüber (a. a. O. S. 9): „Man betrachte den Unterricht in Sexta und Quinta; Vokabeln erhalten die Schüler mit dem so mannigfaltigen Material in großer Menge, aber da sie Interesse ja nur für die Formenbildung an denselben, für die Endung, nicht für den Sinn des Wortstammes haben, da alle die historischen Schatten und Gespenster (gemeint sind die disjecta membra scriptorum, die für den Sextaner unverständlichen Namen und Notizen aus Nepos, Caesar, Sallust, Cicero, Tacitus), nachdem sie ihren formalen Dienst gethan haben, wieder in die Unterwelt versinken, so ist es kein Wunder, wenn sie auch die an ihnen hängenden Wörter mithinabnehmen. Worte ohne Inhalt oder, was dasselbe ist, mit einem unfaßbaren Gewirr von Inhalt können natürlich im Geiste nicht haften. Man suche nur nicht bei der „Zerstreuung unserer Jugend" oder andern von außen kommenden Ursachen, nirgend anderswo liegt der Grund des Mangels an copia verborum et phrasium der Schüler als in dem hohlen

Formalismus des Unterrichts. Und womit wollen nun die Vokabularien helfen? Sie lassen wieder Wörter lernen; kein Wunder, wenn auch sie einen harten Boden finden, in den sie nur mit Gewalt eingestampft werden können! Vergeblich hat Comenius gemahnt, die Jugend nicht mit Wörtern der Dinge ohne die Dinge auszustopfen. Doch diese Mahnung scheint nicht zu passen, da wir die Schüler ja mit „Dingen", mit Massen von historischen Nudeln ausstopfen! Ja, so scheint's; aber da von dieser Art des Stoffes nichts verdaut wird, so trifft das Wort des Comenius doch zu: Rerum enim et verborum parallela cognitio profundum illud methodi mysterium est.

Schon der Umstand, daß der kleine Sextaner drei Bücher gebrauchen muß: die Grammatik, das Übungsbuch, das Vokabular, ist bezeichnend für die herrschende Routine des lateinischen Elementarunterrichts. Es fehlt nur zu häufig das lebendige organische Gefüge aller Seiten, das Verknüpfen der verschiedenen Fäden des Unterrichts, der gemeinsame Mittelpunkt, es sei denn, daß man das unaufhörliche und erschlaffende Durchackern inhaltsloser oder unverständlicher Übungssätze als solchen ansehen will, das nur durch das stereotype Abhören der Vokabeln und das „Pauken" der Formen unterbrochen wird. Dabei legt man ganz besondres Gewicht auf das Übersetzen in das Lateinische, weil dies das Einprägen der Formen ganz besonders fördert. Ostermann rühmt sich sogar, daß er mehr deutsche als lateinische Sätze biete. „Die Sätze mündlich, die Sätze schriftlich, die Exercitien, die Extemporalien und das Fragen beim Einüben — das ist die seitherige Praxis. . . . . Dieses anhaltende Umhertappen in einer Wildnis, wo der Boden so unsicher, der Platz zum Fehlgreifen so groß, kann nur abspannen und Unlust wecken" (Wilms. Über den Unterricht in den alten Sprachen, Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen 1885). — Man wird zugeben, daß die in dem vorigen Abschnitt entwickelten geistigen Operationen die Kraft eines Sextaners aufs äußerste anstrengen, ja daß sie, in zehn wöchentlichen Stunden zwei Jahre lang mit den bezeichneten Hilfsmitteln vollzogen (von der häuslichen Arbeit abgesehen), zur geistigen Abspannung oder — um einen Schraderschen Ausdruck zu gebrauchen — zur Überspannung führen. Diese Beobachtung drängte sich zumeist da auf, wo dieser Unterrichtsbetrieb in seine schärfste Spitze auslief: bei der Abfassung

der schriftlichen Arbeiten, insbesondere der Extemporalien. Auch sie mußten in erster Linie zur Einübung der Formen dienen. Das ganze geschilderte Verfahren und die Einrichtung der Übungsbücher verleiteten dazu, eine Anzahl der massenhaft vorliegenden deutschen Sätze als Extemporalien zu diktieren, ohne zu bedenken, daß Knaben dieses Alters, welche in der Muttersprache noch unsicher sind, in schriftlichen Arbeiten nur dann mit den Schwierigkeiten der lateinischen Formen ringen können, wenn diese Arbeiten mündlich vorbereitet sind, so daß sie wie eine reife Frucht vom Unterricht abfallen, was übrigens nur möglich ist bei einem zusammenhängenden, gehaltvollen Lesestoff, der die Gewähr giebt für Associationen und Apperceptionen. Man vergaß, daß die schriftlichen Leistungen namentlich der jüngeren Schüler überhaupt in keinem Verhältnis zu den mündlichen stehen, und daß die Schwierigkeiten bei der schriftlichen Übersetzung aus der Muttersprache in das Lateinische ganz besonders groß sind. Wir haben uns mit denselben im vorigen Abschnitt ausführlich beschäftigt und dabei gesehen, daß dieses schriftliche Extemporieren eine bedeutende, für Sextaner viel zu schwierige Arbeit ist. Es mußte darum mit um so größerer Wucht auf dem ganzen Unterricht lasten, als man die deutschen Sätze noch mit allerlei Fallen und Fußangeln versah, um die Kraftentwicklung aufs höchste zu steigern, die exakte Einübung der Grammatik noch mehr zu sichern. Auf den Ausfall dieser Extemporalien wurde die Beurteilung des Wissens und Könnens gegründet, sie wurden der Maßstab für die Erteilung der Censuren und für die Reife zur Versetzung. Da nun aber für so schwierige Leistungen nur eine geringe Zahl von Schülern ausreichend beanlagt ist, so wurden die Zeugnisse immer unerfreulicher, die Nichtversetzung immer häufiger, die Klagen der Eltern immer heftiger. So entstand das bekannte Extemporale-Fieber. Die latente Krankheit wurde an dieser Seite des Unterrichts gewissermaßen akut.

Wohl ist einzuräumen, daß ein beträchtlicher Teil der genannten Mißstände auf den Massenunterricht zurückzuführen ist sowie auf die Anfüllung der unteren Klassen mit solchen Schülern, welche für die Erlernung des Lateinischen nicht hinreichend begabt sind, aber dieser Übelstand wird nie aufhören, so lange die beiden Schulen, an deren Absolvierung die höchsten Berechtigungen geknüpft sind, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem

Latein beginnen. (Damit werden wir uns später noch ausführlich zu beschäftigen haben.)

Behörden und einsichtsvolle Schulmänner wiesen nachdrücklich auf diesen wunden Punkt hin und versuchten die bessernde Hand anzulegen. So z. B. hat Eckstein in seinem grundlegenden Artikel über den lateinischen Unterricht in der Schmidschen Encyklopädie und auf der Wiesbadener Philologen-Versammlung eine Reihe von Thesen aufgestellt, von denen ich hier drei erwähne: 1) Der lateinische Unterricht muß von der Menge der dabei verwandten Bücher befreit werden; 2) das Übersetzen aus dem Lateinischen verdient den Vorzug vor dem Übersetzen in das Lateinische; 3) die Übersetzungen aus der Muttersprache sind mehr mündlich zu machen als schriftlich. Die bis jetzt gebrauchten Hilfsbücher gehören nicht in die Hand des Schülers.

Die Darmstädter Kommission für die Prüfung der Überbürdungsfrage entschied, daß die lateinischen Extemporalien nur in beschränktem Maße und nur als Prüfungsmittel anzuwenden seien, auch daß sie niemals einen entscheidenden Faktor für die Reife eines Schülers bilden dürfen.

In der preußischen Ministerial-Verfügung vom 31. März 1882 heißt es: „Gefährdet wird der Unterricht an unseren höheren Schulen, wenn das für die wissenschaftliche Forschung erforderliche Spezialisiren maßgebend wird für den Umfang der an die Schüler gestellten Ansprüche. Diese Gefahr ist noch gesteigert durch die umsichtige, aber ihren Zweck verfehlende Abfassung nicht weniger Übungsbücher, welche wo möglich jedes Wort zu einem Anlaß des Nachdenkens für den Schüler zu machen suchen und durch die jede Zuversicht des Arbeitens ausschließende Häufung von Schwierigkeiten eine Freudigkeit des Gelingens nicht aufkommen lassen. Werden dann überdies die extemporierten Leistungen der Schüler in dieser Richtung zum Maßstab des gesamten über sie zu fällenden Urtheils gemacht, so wird begreiflich, daß dieser Unterricht, obgleich auf anerkennenswerthen wissenschaftlichen Studien und auf methodischer Erwägung beruhend, dennoch zu einer drückenden Bürde für die Schüler werden kann."

Alle diese Grundsätze haben gewiß die Billigung gar mancher Lehrer gefunden, aber von dieser Anerkennung bis zur Befolgung derselben ist doch ein weiter, beschwerlicher Weg: Da der lateinische

Elementarunterricht in unserer Zeit und in Zukunft nun einmal in vorwiegend grammatischer Weise behandelt werden muß, so haben auch die seither für Sextaner und Quintaner als brauchbar erachteten Bücher trotz aller Mahnungen ihr Dasein bis heute fortgeführt und werden, wie das ja eine Durchsicht der Schulprogramme zur Genüge zeigt, auch fernerhin herrschen. Man wird auch ohne reichliches Übersetzen aus der Muttersprache nicht zum Ziele kommen zu können meinen. Die Ausschreitungen bei der Anfertigung und Beurteilung der Extemporalien, die Fallstricke und Fußangeln sind wohl im allgemeinen vorerst beseitigt, indes fürchte ich, sie schlüpfen durch irgend eine Hinterthüre wieder herein. Jedenfalls werden diese Arbeiten immer als der sicherste Ausweis über die grammatischen Kenntnisse gelten, die Lehrer werden sie nolentes volentes bei der Beurteilung der Leistungen berücksichtigen, denn das, was sie schwarz auf weiß nach Hause tragen, hat doch keine geringe Geltung. So wird denn das Extemporale immer von großer Bedeutung bleiben, wennschon es eigentlich nur dem Lehrer zeigen sollte, wie weit die Übungen des mündlichen Unterrichts zum Können geführt haben. — Neuerdings sucht man ein Heilmittel gegen jenes Fieber in sorgfältigster Vorbereitung des Extemporale, wobei zu fürchten ist, daß es den gesamten Unterricht allzu sehr beeinflußt, daß man sich bemüht, für die Hauptarbeit der Woche gewissermaßen eine befriedigende wöchentliche Quittung zu erhalten. Nicht mit Unrecht meint Lattmann, daß diese neuere Richtung nicht weniger die Bezeichnung „grammatisch' verdiene. „Sie hat gewissermaßen ihre Blüte erlangt in den eng angeschlossenen, zu formalistischen Zwecken zurechtgemachten Metaphrasen der gelesenen Schriftsteller für die schriftlichen Arbeiten. Auch hier blendet man wieder mit der Theorie, daß dadurch die Schüler angereizt werden sollen, der Lektüre Fleiß und Interesse zuzuwenden. Es ist ganz richtig, daß das geschieht, aber keineswegs zum Besten des Studiums der Schriftsteller selbst, sondern behufs der Extemporalien. Man will das nicht, aber es ist der faktische Effekt, und ich befürchte, daß, wenn auch nicht bewußt und zugestanden, doch auch die Absicht, diesen Effekt zu erzielen, sehr verbreitet ist. In letzter Instanz zeigt sich diese (wie man etwa sagen könnte) skriptionistische Richtung in der Bedeutung, welche den scriptis für die Reifeprüfung gegeben ist." (Lattmann, „Über die Einfügung der in-

duktiven Unterrichtsmethode in den lateinischen Elementarunterricht“ (S. 4.)

Fassen wir noch einmal das Wesen dieser herrschenden Praxis mit den treffenden Worten Münchs zusammen: „Will man das Prinzip der Methode kurz ausdrücken, so ist es: Übermittelung der Sprachgesetze und planmäßige Nötigung zur Anwendung derselben. Planmäßig wird dabei dann auch ein konkretes Sach- und Anschauungsmaterial in demjenigen knappen Maße geboten, wie es zur Konstatierung des gesetzlichen Bestandes nötig ist, außerdem allerdings reichlicher in der „Lektüre“, hier aber nicht sowohl in organischer als in vager und loser Beziehung zu jenem prinzipiellen und konstruktiven Teile des Unterrichts, der „Grammatik.“ Im allgemeinen wird, was außerhalb der Sphäre grammatischer Gesetzgebung liegt, also der Wortschatz und das Idiomatische, entweder als eine ungeistige ὕλη der zufälligen Aneignung überlassen, oder doch auch seinerseits schematisiert („Vokabular“), oder endlich auch sorgfältig isoliert, und so angeeignet; in jedem Falle aber kommt es zu jener Hauptaufgabe anhangsweise hinzu. Da man für die letztere natürlich dem geradezu systematischen Modus zustrebt, so wird das, was ihm als sogenannte methodische Einführung vorausgehen muß, mehr als ein notwendiges Übel hingenommen. So wird denn dem mechanischen Gedächtnis eine umfassende Arbeit zugemutet, eine viel bedeutendere aber, eine sich kontinuierende und häufende der Reflexion, genauer der streng verstandesmäßigen Thätigkeit des Schließens. Andere Geisteskräfte haben dann noch ein Bethätigungsfeld an der Lektüre, aber deren Schätzung steht weit unter derjenigen jenes Hauptgebiets. Kontrolle des Schülerwertes und Entscheidung liegt bei den schriftlichen Beweisen von der richtigen Anwendung der gegebenen Gesetze; ihnen gegenüber fällt sonstiges Können nur leicht in die Wagschale; ist doch auch das eine dem andern gegenüber inkommensurabel.“ (Münch, Zur Förderung ꝛc. S. 3).

Erfahrene Pädagogen meinten allerdings, daß es weder eine dem jugendlichen Alter angemessene, noch auch für die eigentliche Spracherlernung fruchtbringende Thätigkeit sei, den in eine Menge toter Einzelheiten zerlegten lebendigen Organismus der Sprache wieder zusammenzusetzen wie die Steinchen einer Mosaik, daß es doch eigentlich ein unpädagogisches Verfahren sei, von den Schülern

den Bau der Sprache konstruieren zu lassen, ohne denselben, sei es auch nur in kleinen, abgerundeten Einzelbildern (statt in zusammenhangslosen Sätzen), zur Anschauung zu bringen. Man empfand, daß zwar eine Menge von Regeln und Vokabeln eingeprägt wurden, daß aber das Gefühl für das Idiomatische, für die Eigentümlichkeiten der Sprache, mit einem Wort: das Sprachgefühl gänzlich unentwickelt bleibe. Auf diesen Mangel führte man denn auch die trotz des so intensiven grammatistischen Betriebs gar nicht auszurottende Unsicherheit der oberen Klassen gerade in den Elementen der Grammatik zurück. Statt der einseitigen „deduktiven", „synthetischen", „konstruierenden" oder „wissenschaftlichen" Methode erschien es notwendig, für die ersten Jahre die „induktive" oder „analytische" oder „natürliche" Methode vorwiegend in Anwendung zu bringen, den Unterricht durch möglichst reiche Anschauung und Verarbeitung inhaltsvollen, lebendigen Sprachmaterials zu beleben und organisch zu gestalten. So wurden denn zwei Heilmittel als eine Art von Panacee empfohlen, die „Induktion" und das Sprechen.

Das Wesen und der Begriff der Induktion ist, wie es mir scheint, nicht immer klar erfaßt, oder doch wenigstens in seiner Verwertung für den schulmäßigen Unterricht vielfach überschätzt worden, nicht zum mindesten von manchen Reformern des neusprachlichen Unterrichts. Unsere Zeit liebt nun einmal Schlagworte, und so hat man die „Induktion" in oft ungerechter Weise ausgespielt gegen den Formalismus des altsprachlichen Unterrichts, ohne zu bedenken, daß dieselbe in unseren Schulen nur in recht beschränkter Weise, im altsprachlichen Unterricht aber jedenfalls am allerwenigsten zur Anwendung kommen kann. Wir müssen etwas länger bei dieser Frage verweilen. Natürlich kann hier nur von der induktiven Methode der Spracherlernung gehandelt werden, doch sei die gelegentliche, auch diesen selbst mit berührende Bemerkung vorausgeschickt, daß die reine Induktion nur in der Wissenschaft Platz greifen kann, daß sie, auf unsern Schulunterricht übertragen, ihre Ursprünglichkeit verliert. Dies gilt selbst für den naturwissenschaftlichen Unterricht, denn auch da findet sie nicht statt, wo durch die Betrachtung einzelner Pflanzen das System gefunden wird. Unser Unterricht muß ein zielvoller, zweckbewußter sein, eine jede Stunde muß ihr Ziel haben,

also sind auch die Lehrobjekte ad hoc präpariert; für die Entwicklung der Induktionsreihen ist wenig Raum gegeben, und da, wo sie etwa stattfindet, fällt die Hauptaufgabe dem Lehrer oder dem Lesebuche zu. Eher wäre, wie Lattmann (a. a. O.) bemerkt, da Induktion zu finden, wo der Knabe in der lebendigen Natur, in Feld und Wald seine *gelegentlichen* Beobachtungen macht, wo das Kind die Muttersprache lernt, oder wo eine fremde Sprache durch den Umgang gelernt wird. — Nun zum Sprachunterricht. Ein Sextaner steht seiner ganzen geistigen Entwicklung nach der Zeit der Erlernung der Muttersprache ziemlich nahe. Wie er in seinen ersten Jahren zu sprechen versuchte, nicht um der Sprache willen, sondern um anderen Personen Mitteilungen zu machen oder von ihnen etwas zu erfahren, so richtet sich auch in seinem zehnten Jahre sein Interesse vorzugsweise auf den *Inhalt*, der ihm in den Formen der ersten Sprache entgegentritt. Ganz im Gegensatz zu der herrschenden Praxis *käme es also auf den Inhalt des lateinischen Übersetzungsstoffes ganz wesentlich an.* Dieser Fundamentalsatz ist von Herbart, Ziller und deren Schülern, ferner von Ruthardt, Perthes, Lattmann, Frick u. a. oft und eindringlich betont worden, nicht minder von O. Willmann, der in seinen pädagogischen Vorträgen S. 7 ebenso einfach als wahr sagt: „Das natürliche Interesse ist wie bei der Muttersprache so bei der fremden zunächst nur auf den Inhalt gerichtet.“ Ebenso meint Frick in seiner Schrift „Einheit der Schule“ S. 35 ff., daß das einseitige grammatische Verfahren der letzten Decennien dazu geführt habe, dem systematischen Aufbau des rein sprachlichen Materials zuliebe den Sprachunterricht vom Sachunterricht zu trennen und demselben so das Interesse zu rauben, welches vom Inhalt auf die Form übertragen wird. — Ein zweiter hier in Betracht kommender und namentlich von Perthes betonter Grundsatz lautet: *Der naturgemäße Weg menschlicher Erkenntnis geht nicht vom Begriffe zur Vorstellung, sondern von der Vorstellung zum Begriffe.* Daran knüpft Perthes den weitern Satz: Die natürliche Spracherlernung des Kindes geht in der Regel nicht bis zur Ausbildung von logischen Begriffen, *sondern vollzieht sich im Bereiche des unbewußten Seelenlebens.* — Das Kind spricht richtig nach dem Gefühl, ohne Reflexion, ohne jemals eine Regel gehört zu haben. Einfach nach

wiederholter Beobachtung einer sprachlichen Erscheinung merkt es sich diese und handelt und richtet sich nach ihr wie nach einer Regel, ohne jedoch sich dessen eigentlich bewußt zu werden. Dieser Weg der Erlernung der Muttersprache kann freilich nicht in der Schule betreten werden, schon allein deshalb nicht, weil er ein viel zu langer wäre; für die schulmäßige Erlernung der fremden Sprache ergiebt sich aber aus diesen psychologischen Sätzen: Der Unterricht wird die unbewußt wirkende Kraft der Aneignung nach Analogieen auszunutzen haben und von ihr zu dem bewußten Erlernen der Sprachgesetze hinführen müssen. Dies ist der psychische Hergang bei dem induktiven Verfahren. Statt also z. B. mit der systematischen Erklärung und Einübung des ablativus absolutus bis zum zweiten Semester der Quinta zu warten, würde man sich nicht scheuen, schon in Sexta diese Konstruktion auftreten zu lassen, man würde sie nicht erklären, nicht durch planmäßige Übersetzungsübungen befestigen, vor allem nicht durch Übersetzen in das Lateinische; vielmehr würde der Lehrer selbst, so oft sie vorkommt, sie in das Deutsche übertragen und schließlich finden, daß durch häufiges Anschauen die Schüler dieselbe erfaßt haben, ehe sie in Quinta planmäßig eingeübt wird. — Der von B. Schmitz gebrauchte Ausdruck „beschleichendes Verfahren" würde vielleicht den ganzen Vorgang treffender bezeichnen.

Dagegen will die deduktive Methode zuerst die Regel zum Verständnis bringen, dieselbe gewissermaßen als Dogma sofort einprägen, womöglich sie auswendig lernen lassen und dann durch Übersetzungsübungen erst zum Besitz der Schüler machen. So muß also der Knabe schon in Sexta die lateinische Sprache nach den Regeln der Grammatik bewußt konstruieren, „denn das muß er, wenn er, wie es jetzt von vornherein überwiegend geschieht, aus dem Deutschen ins Lateinische übersetzen soll, ohne vorher eine reiche Anschauung von der lateinischen Sprache durch Lektüre gewonnen zu haben. Da sich also das Sprachgesetz in ihm nicht auf dem angegebenen natürlichen Wege selbst bilden und zu einer psychischen Kraft werden kann, so tritt es ihm als etwas Fremdes entgegen, als eine zwingende „Regel", er muß lernen „im Schweiße seines Angesichts", die natürliche Freudigkeit hört auf, und jene so viel getadelte Passivität, jener Mangel an eigner Initiative wird — zwar

nicht allein hierdurch hervorgebracht, aber doch sehr gefördert." (Hornemann, Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts I, S. 27).

Um dieselbe Zeit als Hamilton die induktive Methode erprobte, begann Herbarts Versuch, dieselbe bei dem Anfang des Griechischen mit Homer anzuwenden. Das Göttinger Gymnasium war damals (1846) noch stark von Herbartschen Traditionen getränkt, ohne daß sie gerade auf dessen Theorie zurückgeführt wurden. Es waren die Nachwirkungen davon, daß die Grundsätze seiner Pädagogik unter seinem direkten Einflusse dort zeitweilig praktisch zur Ausführung gekommen waren. (Man vergl. Lattmann, Über die Einfügung der induktiven Unterrichtsmethode rc. S. 7). Direktor Ranke berichtet in seiner Chronik des Göttinger Gymnasiums (von Ostern 1838—40): „In der Quarta (unsrer Quinta) haben wir den Weg des griechischen Unterrichts verlassen und nach dem in Göttingen zuerst von Herrn Hofrat Herbart und seinen Freunden F. Thiersch, Dissen und dem Oberschulrat Kohlrausch empfohlenen Plane seit mehreren Jahren mit Glück und Erfolg die Odyssee gleich bei dem ersten Anfange zu Grunde gelegt." In 24 Stunden wurden die Schüler ganz allgemein mit der regelmäßigen Formenlehre bekannt gemacht und mit den Hauptbegebenheiten des trojanischen Kriegs, um sie für die Lektüre vorzubereiten. Dann liest der Lehrer, übersetzt, erklärt, übt die Grammatik ein, läßt schriftlich übersetzen und memorieren, später folgen Anfänge der Präparation unter Anleitung des Lehrers. Bei 3 Stunden im ersten, 2 Stunden im zweiten Semester werden 2 Gesänge gelesen. Im Jahre 1842 wird berichtet von der Schwierigkeit, die Lektüre des Homer mit einer Grammatik zu verbinden, welche vorzüglich auf den attischen Dialekt Rücksicht nimmt. Etwas später heißt es, das Verfahren sei auf die Dauer nicht durchzuführen und biete keine feste Grundlage für den weitern Fortschritt. „Im Jahre 1850 hat Ahrens in Hannover denselben Versuch gemacht. Allein alle diese Versuche haben sich trotz teilweiser Erfolge nicht halten können. Der Hauptgrund ist, weil dieses für Privatunterricht gar wohl anwendbare Verfahren in einer öffentlichen Schule nicht durchführbar ist." Lattmann a. a. O. S. 6). — Ich habe mir diese kleine Abschweifung gestattet, weil Anhänger der „Einheitsschule" es für möglich halten, das Griechische in induktiver Weise zu lehren, ein Vorhaben, das allein schon an der Unmöglichkeit scheitern muß, ein passendes sprach-

liches Material zu geben. Hornemann in seiner erwähnten Schrift empfiehlt sogar den Beginn des Griechischen mit Homer nach Ahrens.

Ruthardt (vgl. Schmidsche Encyklopädie s. v. Hamilton) wollte die Induktion in der Weise verwirklichen, daß eine Reihe inhaltsvoller loci memoriales zu memorieren seien, an die sich die grammatischen und stilistischen Lehren anschließen sollten. Das Resultat war: Höchste Anerkennung des allgemeinen Gedankens und nach einiger Bewunderung der ersten Proben bald darauf abweichendes Urteil der Praktiker (Lattmann a. O. S. 6). Man fand, daß diese loci memoriales zu äußerlich neben dem Gang des sonstigen Unterrichts hergingen, und daß es zu allgemeine und zu schwierige Gedanken waren. (Ruthardts Plan ist neuerdings wieder aufgenommen worden von Fries in dem Programm von Eutin 1881.)

Über die von Perthes versuchte Durchführung der Induktion sagt Ziller (Erläuterungen zum Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1877 S. 38), der sicherlich derartige Bestrebungen prinzipiell willkommen hieß: „Perthes will allerdings nicht ausgehen vom fertigen Vokabular, von der fertigen Grammatik, aber er kann doch nicht rasch genug zu dem Vokabular und zu der Grammatik in ihrer gewöhnlichen Form zurückkehren. Nachdem das Übersetzen stattgefunden hat, thut er nichts anderes, als das, womit man sonst gleich beginnt, er legt den Schülern ein fertiges Vokabular, eine fertige Formenlehre vor, und das darin Enthaltene wird wieder vorgelesen, nachgelesen und das Material wird so angeeignet. In Bezug auf die Formenlehre wird das Paradigma nur an den Beispielen erläutert. Dabei werden die scheinbaren Stämme und Endungen an der Wandtafel geschieden, die gleichartigen sogenannten Endungen werden zusammengestellt und das sind natürlich ganz richtige Unterrichtsoperationen, aber sie kommen zu spät, denn das begrifflich systematische Material der Formenlehre und des Vokabulars ist ja bereits gewonnen.“ Damit ist in der That die von Perthes empfohlene Unterrichtsweise charakterisiert.

Ziller selbst hat im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1881 eigentümliche Proben von Material zur Verwirklichung der Induktion geboten. Eine davon lautet: „Den Herrn Christus haben die Juden getötet, als er zum letzten mal nach Jerusalem gekommen war. Aber sie hatten ihm palmas gestreut, als er

in die Stadt einzog. Daher heißt der Sonntag vor dem Charfreitag der Sonntag palmarum. Der Sonntag verdankt also den Namen den palmis. In Palästina wachsen palmae im Freien. Hast du schon bei uns eine einzige palmam im Freien gesehen? Noch niemals habe ich bei uns eine palmam im Freien gesehen. Schon in Italia wachsen palmae im Freien. O palmae, ihr seid sehr schöne Bäume. Mancher Reisende ist den palmis Italiae et Palaestinae sehr nahe gewesen. Er ist einer palmae Italiae nahe gewesen" ꝛc. — Diese geradezu komischen, von Ziller „analytisches Latein" genannten Kunstprodukte zeigen aufs Deutlichste, zu welchen Absonderlichkeiten das Suchen nach einem passenden Material für die Anwendung der Induktion im lateinischen Unterricht geführt hat.

Ein weiterer Versuch liegt vor in dem Lesebuch für Sexta und Quinta von Barth. Es ist dies ein mit großem Fleiß und Geschick gearbeitetes Buch. Die zusammenhangslosen Sätze sind vermieden und mit Anlehnung an Fremdwörter und Sprichwörter sind lateinische und deutsche Sätze gebildet, die allmählich zu einer gehaltvolleren Lektüre hinführen sollen. Dennoch glaube ich, daß das Buch nur im Privatunterricht mit Erfolg benutzt werden kann. Herr v. Sallwürk schließt seine ablehnende Kritik desselben (in Reins pädagogischen Studien, Neue Folge, Heft 4) mit den Worten: „So stehen wir denn leider wieder vor einem nicht geglückten Versuche, den ersten fremdsprachlichen Unterricht ganz nach den Forderungen des erziehenden Unterrichts zu gestalten."

Den genannten Versuchen haftet ein gemeinsamer Mangel an: Sie haben aus der Induktion ein präpariertes Aufsteigen von dem Besonderen zu dem Allgemeinen gemacht, was Lattmann mit dem Ausdruck „präparierte Analysis" bezeichnet. Denn die reinste Form der Induktion — so weit sie im Schulunterricht möglich — kann nur, wie Lattmann richtig bemerkt, an wirklich lebendiger Sprache geübt werden, nicht an Einzelsätzen oder an einer Sammlung von solchen. Dieser doch immer wieder für das Einhalten des grammatischen Ganges und die Behandlung einzelner grammatischer Partieen künstlich zurechtgemachte Stoff ermöglicht nicht das unbewußte Erlernen, entwickelt nicht das Sprachgefühl. „Der Inhalt, die Sache soll den Schüler anziehen, fesseln, es muß ihm eine Lust werden, die lateinischen Wörter zu memorieren, weil soviel dahinter steckt, so

reizende Gedanken ausgedrückt werden ...... Die wahre Induktion kann nur aus der frischen Flur der lebendigen, naturwüchsigen Sprache gemacht werden, eine präparierte Induktion ist ein Herbarium." (Lattmann, Über die Einfügung ꝛc. S. 14). — Lattmann selbst wollte bis vor kurzer Zeit die Induktion in der Mitte des Quinta-Kursus mit dem ersten zusammenhängenden Stücke beginnen; er wollte nicht eine präparierte Analysis bieten, sondern eine möglichst wirkliche, an lebendiger Sprache geübte. Am liebsten würde er (a. a. O. S. 14) die Konversation benutzt haben; da diese jedoch heute nicht mehr angebracht ist, so erschienen ihm Fabeln als der geeignetste Stoff. Um nun in der frühzeitigen Verwendung der Fabel nicht beengt zu sein, hat er sich des Mittels der Interlinearversion bedient. Ich kann hier nur wiederholen, was ich schon an anderer Stelle gesagt habe: daß Lattmann unter den gegebenen schwierigen Verhältnissen die induktive Methode in der geschicktesten Weise in seinen Übungsbüchern verwertet hat, und kann abermals nur bedauern, daß man den Bemühungen dieses so verdienstvollen Schulmannes nicht die verdiente Beachtung schenkt. Ich fürchte, daß auch die neueste Auflage (von 1886) seines Elementarbuches für Sexta nur geringen Beifall finden wird, weil darin schon die Fabeln mit Interlinearversion beginnen. Auf öffentlichen Schulen hat man sich gegen den Gebrauch dieses Hilfsmittels stets ablehnend verhalten. Auch ist es zweifellos, daß trotz der durchdachten Winke, die Lattmann giebt, nur hervorragend tüchtige Lehrer in seinem Sinne verfahren können, vorausgesetzt natürlich, daß auch diese nicht etwa aus Besorgnis, die Grammatik zu vernachlässigen, in den alten Formalismus verfallen.

Neuerdings hat Bolle das Märchen des Apulejus von Amor und Psyche für Sexta bearbeitet. (Dasselbe ist als Lehrbuch für Sexta von Hornemann empfohlen worden in seiner Schrift „Die einheitliche höhere Schule" S. 8). Hier haben wir also ein größeres zusammenhängendes Ganze gleich für den ersten Unterricht. Das Buch hat abweisende Kritiken erfahren von Buning (in der Zeitschrift Gymnasium 1885 Nr. 23) und von Hildebrandt (Neue Jahrbücher 1886 S. 321—27). Beide sind der Arbeit Bolles nicht gerecht geworden, der erste aus allzu großer Kürze (rectius Oberflächlichkeit), der zweite in vollständiger Verkennung des methodischen Standpunktes,

den Bolle einnimmt, wie dieser mit Recht in seiner Entgegnung (Neue Jahrbücher 1886 S. 485—88) hervorhebt. Jede Kritik muß von vornherein zu des Verfassers Prinzip Stellung nehmen, dasselbe verwerfen oder gutheißen, dann aber auch die von Hildebrandt als Mißstände gerügten Eigentümlichkeiten mit in den Kauf nehmen, wie z. B. unpassende Wahl der Vokabeln, Zerreißung des grammatischen Stoffes, allzu bunten Wechsel der Formen, Anmerkungen unter dem Text mit teils wörtlicher, teils freier Übersetzung schwieriger Verbindungen. Charakteristisch sind folgende die zusammenhangslosen Sätze verteidigenden Worte Hildebrandts: „Würde das Bollesche Buch die Kinder nicht langweilen, sondern vielmehr lebhaft interessieren, so wäre es nach unserer Meinung nur ein fraglicher Gewinn, denn es könnte der erstrebte Erfolg des Unterrichts dabei geradezu zweifelhaft werden .... Der Schüler wird durch eine interessante Erzählung geradezu zur Zerstreutheit und Ungenauigkeit gewöhnt.“ Sehr richtig bemerkt dazu Bolle in seiner Entgegnung: „Der Herr Recensent meint also, daß der Inhalt des Gelesenen nicht nur gleichgiltig ist, sondern daß der Zweck des lateinischen Unterrichts der unteren Klassen — oder soll es auch für die oberen gelten? — durch einen langweiligen Stoff gefördert, durch einen interessanten gehemmt wird.“ — Wenn ich mich nun auch zu Bolles methodischen Grundsätzen für den ersten fremdsprachlichen Unterricht bekenne, so muß ich doch auch diesen Versuch, die Induktion in den lateinischen Elementarunterricht einzuführen, als einen nicht gelungenen bezeichnen, weil der Unterricht nicht sofort damit beginnt, denn Bolle hält es für nötig, vor dem Beginn des Übersetzens ein volles Schulvierteljahr Formenlehre ohne jede Lektüre zu treiben. Ich möchte keinem Lehrer, geschweige denn einem Schüler die Qual auferlegen, so lange Zeit sich bloß mit den Formen zu beschäftigen, ohne dieselben in Sätzen zu erkennen, anzuwenden und zu befestigen. Aber auch davon abgesehen sind die Sätze für Sextaner zu schwierig. Der Verfasser sagt selbst darüber in seiner Entgegnung: „Auch weise ich nur kurz darauf hin, daß die vom Herrn Recensenten getadelten Schwierigkeiten und Unzweckmäßigkeiten des Textes teils in der

Natur der lateinischen Sprache, teils in den Grundsätzen meines Buches notwendig begründet liegen."

Wir sehen also hier die oben erwähnte Ansicht, daß es nicht möglich sei, für den Anfang einen lateinischen Autor ganz zu benutzen, bestätigt. Wir sehen ferner, daß die Bücher, welche für die Durchführung der induktiven Methode geschaffen worden sind, nur sehr vereinzelt Billigung erfahren haben;[1]) man erkennt an, daß sie einen gehaltvollen, dem jugendlichen Geist angemessenen Stoff enthalten, **aber gerade darum fürchtet man sich vor ihnen, „denn die Schüler könnten ja durch eine interessante Erzählung geradezu zur Zerstreutheit und Ungenauigkeit gewöhnt werden."**

Und in der That ist diese Besorgnis gar nicht einmal unbegründet: Die bei jedem Schritt und Tritt sich aufdrängenden Differenzen nötigen zu einem scharfen, bewußten Erfassen, zum Isolieren jedes einzelnen Wortes, zu fortwährendem Vergleichen mit der Muttersprache. **Die natürliche Schwierigkeit, die Starrheit, das Fremdartige der lateinischen Sprache lassen jeden Versuch, die Induktion anzubahnen, scheitern.** Nicht zum mindesten zeigt sich das an den beiden letzten, die an sich die vollkommensten sind, von denen der erste zu dem Notbehelf der Interlinearversion, der zweite zu der langwierigen ausschließlichen Formendrillung greifen mußte.

Wir haben uns noch kurz mit dem Lateinsprechen zu beschäftigen, welches neuerdings wieder von verschiedenen Seiten warm empfohlen worden ist als ein Mittel, den Unterricht zu beleben, die Monotonie des Hin- und Herübersetzens in anregender Weise zu unterbrechen, das Sprachgefühl zu wecken, die Sprache aus ihrem starren, kristallisierten Zustand heraustreten und gewissermaßen fließend werden zu lassen. — Im vorigen Jahrhundert beklagte sich einmal die Bürgerschaft Breslaus, daß die Jugend nicht rechtzeitig zum Lateinsprechen angehalten werde. „Auch die, welche Kaufleute und Handwerker werden wollten, sollten einen lateinischen terminum verstehen und reden lernen, auch eine große Wortkenntnis erwerben, sintemalen ein Knabe,

---

[1]) In Preußen sind die Lehrbücher von Perthes in etwa acht Schulen eingeführt, die Lattmannschen in etwa dreißig, das Buch von Barth nirgends, das von Bolle entweder nirgends oder doch an sehr wenigen Anstalten.

welcher etwas mit aus der Schule gebracht, bei Erlernung aller Professionum davon sehr viel profitieren und in allen Ämtern als einen sittsamen und geschickten Bürger sich zeigen und durch die lateinische Sprache bei allen Nationen im Kaufen und Verkaufen und anderen Gelegenheiten sich explicieren und helfen kann!"

Diese Forderung zeigt, wie ein wahrhaft naiver „Utilitarismus" diese Fertigkeit hoch schätzen ließ und vergegenwärtigt uns recht lebhaft, daß dieselbe naturgemäß in dem Maße schwinden mußte, als sie aufhörte, einen wesentlichen Faktor des wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens zu bilden. Schon bei Gesner tritt das Sprechen sehr zurück. Scheller, ein Schüler Ernestis, meint sehr kühl, „man solle junge Leute zum Lateinreden eben nicht sehr anhalten." F. A. Wolf macht 1812 in seinem Gutachten über das preußische Prüfungsreglement die spöttische Bemerkung: „Lateinreden auch? Das können ja auf den berühmtesten Universitäten nicht die Gelehrten, oft nicht der professor eloquentiae, von Lehrern auf Schulen kaum sechs unter zehn." Nägelsbach zieht es gar nicht in Betracht, er meint, der Lehrer könne es thun bei der Erklärung, wenn er es verstehe, wo nicht, werde er es besser unterlassen. Autenrieth nennt es einen gelehrten Luxus, der bestehen bleiben könne, wenn es in den unteren Klassen systematisch vorbereitet sei, er selbst begnügt sich mit Relationen und Rekapitulationen über bereits Gelesenes durch bessere Schüler. In Württemberg, meint Roth, lasse es sich nicht mehr halten. In Preußen soll dem Schüler bei der Reifeprüfung Gelegenheit gegeben werden, seine Geübtheit zu zeigen, ebenso in Sachsen; aber die Ergebnisse sind keineswegs befriedigend (Eckstein, Lateinischer Unterricht, in der Schmidschen Encyklopädie). Man beschränkte sich im wesentlichen darauf, in Prima Vorträge halten zu lassen, um jener Forderung für die Reifeprüfung gerecht zu werden, bis Eckstein auf der Wiesbadener Philologen-Versammlung eine energische Anregung gab und Zustimmung fand mit der These: „Das Lateinsprechen kann schon auf der untersten Stufe begonnen werden." Seitdem haben Schmalz, Schiller, Fries, Schmitz, Lattmann, Perthes, Genthe u. a. diese Frage in Zeitschriften und Programmen erörtert und namentlich das systematische Sprechen von Sexta an empfohlen. Dieser letzte Grundsatz beruht ohne Zweifel auf psychologisch richtigen

Erwägungen, denn wenn auf eine siebenjährige reflektierende Spracherlernung, auf die fortwährend konstruktive Arbeit des Übersetzens in mehr oder weniger unvermittelter Weise das Sprechen an den Schüler herantritt, so können die Resultate nicht befriedigend ausfallen. Münch (a. a. O. S. 49) sagt sehr richtig: „Zur instinktiven Bethätigung müssen wir kommen, der reflektierte Bewegungskomplex muß zum instinktiven werden wie beim Klavierspielen, Tanzen, Fechten, Schwimmen, Lesen, Schreiben, sonst ist es kein Sprechen. Je erwachsener der Mensch ist, desto verlegener, desto weniger dreist ist er. Und gerade darum handelt es sich hier, um Dreistigkeit, um Mut. Je weiter ferner die geistige Gesamtentwicklung vorgeschritten ist, je mannigfaltiger und reicher bereits die Urteile, das Gedankenleben, der Begriffsvorrat sind, um so ferner liegt die Möglichkeit, sein Gedankenleben in fremder Form ausdrücken zu lernen, um so tiefer ist die Kluft geworden, die erst neu zu überbrücken wäre. Es ist derselbe Stufenunterschied, nach welchem Kinder, Jünglinge, Männer einander sich öffnen, einander verstehen, anschließen."

Nun aber giebt es von hundert Gymnasien kaum zehn, in denen das Sprechen von Sexta ab durch alle Klassen planmäßig betrieben wird. Dazu kommt, daß die meisten Lehrer meinen, keine Zeit dafür erübrigen zu können und ihre ganze Kraft auf notwendigere Aufgaben richten zu müssen, d. h. auf die Erzielung exakter, positiver, leicht kontrolierbarer Kenntnisse. Man kann sich zu schwer entschließen, von der Routine des Formalismus herabzusteigen zu jener elementaren Übung der natürlichen Methode, und selbst wenn man sich ernstlich bemühte, so würde es an dem passenden Substrat fehlen, da die inhaltlosen Einzelsätze ein solches gewiß nicht sein können. Diese ganze Frage berührt sich nahe mit jener andern, der natürlichen Methode eigentümlichen Bethätigung, mit der Induktion. Wie dort, so kann auch für das Sprechen nicht ein ad hoc präparierter Stoff, sondern nur lebendige Sprache die Freiheit der Bewegung erzeugen, welche erforderlich ist, wenn natürliche Unbefangenheit herrschen soll. Aber auch selbst wenn man sich entschließen wollte, nach Lattmanns Vorgang in den beiden untern Klassen Fabeln und kleine Erzählungen zur Unterlage für Sprechübungen zu machen, so würde die Arbeit eine äußerst mühevolle, das Resultat ein geringes, den sonstigen lateinischen Unterricht kaum förderndes sein, denn der

im übrigen konstruktive Unterricht würde mehr oder weniger unvermittelt nebenhergehen und mit seiner ganzen Wucht die Sprechübungen drücken. Da die unmittelbaren Associationen auf dem konstruktiven Wege nicht erreicht werden, so ist der Schüler daran gewöhnt, die Verknüpfung seiner Vorstellungen mit dem lateinischen Ausdruck auf dem Umwege über die deutsche Sprachform zu bewerkstelligen. Das Sprechen wie das freie Schreiben kann nur das Ergebnis eines Unterrichts sein, welcher die Anschauung und Nachahmung, das unbewußte Sprachgefühl gepflegt hat, welcher also der natürlichen Methode eine breite Stelle einräumt. So besteht denn das Lateinsprechen auf unsern Gymnasien nicht in Rede und Gegenrede, in freier Bewegung, sondern in Inhaltsangaben und Vorträgen, welche in den oberen Klassen stattfinden, und die man wohl unterlassen würde, wenn sie nicht in der Reifeprüfung aufzuweisen wären. Und doch sagt O. Jäger: „Mit dem Lateinsprechen wird es jetzt am Ende sein, und für das Angst- und Notlatein des Abiturientenexamens ist das auch nicht zu beklagen." (Aus der Praxis S. 103.) — Also auch dieses Heilmittel hat nur theoretische Bedeutung.

Die Reformvorschläge von Perthes haben bei ihrem Erscheinen ein berechtigtes Aufsehen erregt; seine theoretischen Schriften enthalten allgemein pädagogische Bemerkungen, psychologische Beobachtungen, didaktische Winke und sprachwissenschaftliche Grundsätze von gediegenstem Gehalte in edelster Form. Wie jede eingehendere Behandlung der grundlegenden didaktischen Fragen des lateinischen Unterrichts zu ihnen Stellung nehmen muß, so waren auch wir schon genötigt, auf sie Bezug zu nehmen; wenn ich trotzdem seine Prinzipien und deren Beurteilung an dieser Stelle noch einer zusammenhängenden Betrachtung unterziehe, so schien das schon um deswillen geboten, weil sie nicht nur für den lateinischen, sondern, wie wir später sehen werden, auch für den neusprachlichen Unterricht von großer Bedeutung sind, eine Vergleichung ihrer Anwendung auf den lateinischen und französischen Unterricht somit notwendig ist. Im übrigen bietet die folgende Darlegung für Fachgenossen nur bekannte Gesichtspunkte; sie ist, wie so manche andere Stelle meiner Arbeit, für weitere Kreise bestimmt.

Die Perthesschen Schriften erschienen in den Jahren 1873—76. Die theoretischen Prinzipien seines umfassenden Reformplans hat er niedergelegt in fünf Artikeln, genannt: „Zur Reform des

lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen"; die praktische Anwendung derselben hat er durchgeführt in Lehrbüchern für die drei untersten Klassen. Die wichtigsten allgemeinen Gedanken aus jenen fünf Artikeln gebe ich hier aus Artikel II, 10: „Beim Vokabellernen ist nicht von den einzelnen Vokabeln, sondern vom Satze auszugehen. Der lateinische Satz ist vom Lehrer vorzulesen, richtig wiederholen zu lassen von mehreren, dann erst Wort für Wort zu übersetzen, und so mehrere Sätze; erst am Schlusse ist das Vokabelpensum zu lesen und zu memorieren." — III, 5: „Der Lehrer lasse überall das Abstrakte aus dem Konkreten hervorgehen, und zwar aus einer solchen Fülle des Konkreten, daß es sich daraus schon gleichsam von selbst hervorhebt." „Hat der Schüler (Citat aus dem im Jahre 1872 anonym erschienenen Werke „Briefe über nationale Erziehung") die elementare Formenlehre inne, so lege man alle Grammatik beiseite und lasse ihn seine Grammatik sich selbst machen, d. h. man gebe ihm eine möglichst große Fülle des Konkreten, leite ihn an, das Gleichartige herauszusuchen und sich dadurch allmählich eine reiche Sammlung von Vorstellungen in seinem Innern anzulegen, endlich lehre man ihn den Abstraktionsprozeß selbst ausführen." — IV, 69: „Bei Lichte betrachtet steht es so, daß von Sexta bis Obertertia die Schüler systematisch zur Gleichgiltigkeit gegen den Inhalt erzogen werden, und wenn dann in den beiden oberen Klassen die naturgemäßen Folgen dieses Verfahrens zu Tage treten, die Lehrer sich über die seltsame Erscheinung wundern, daß so oft selbst die bessern Schüler nur wenig Sinn für den Inhalt der klassischen Meisterwerke erkennen lassen." — IV, 99: „In hohem Maße erleichtert das Interesse für den Inhalt der Sätze dem Knaben das Behalten der Vokabeln und Formen." — IV, 67: „So wenig sich Sprache denken läßt ohne Sprechen, ebenso wenig kann es Sprache geben ohne Inhalt, Sprechen ohne Denken." — „Denkt bei der Anzahl nichtssagender Übungsbeispiele der Schüler noch an etwas anderes als an die nötigen Vokabeln?" — IX, 101: „Statt einzelner Sätze muß möglichst bald zu zusammenhängenden Stücken geschritten werden." — IV, 26 wird nach Scheibert citiert: „In dem Knabenalter tritt das Reflexionsvermögen noch durchaus zurück. Aus Anschauungen durchs Auge und Ohr nimmt das Alter Stoffe an und arbeitet in ihnen geistig nach Analogieen. Die Übersetzungen in die fremde Sprache

lenken das Auge von dem Sprachinhalt gleichsam ab und hauptsächlich auf das innere Band ihrer Gliederung hin und stellen statt der Arbeit nach Analogie die nach Regeln und Gesetzen in den Vordergrund. Nachahmen und Nachbilden ist das vorzüglichste Thätigkeitsmotiv in diesem Alter; die Übungen (Übersetzungen in die fremde Sprache) haben aber diesen Charakter garnicht, finden dazu auch nichts vor, vielmehr wird um ihretwillen der Übersetzungs- und Lehrstoff in so geringen Dosen und so tropfenweise gegeben, daß die reiche Sprachanschauung garnicht gewonnen werden kann, welche zur Nachahmung reizen oder an die sich der Trieb auch nur anlehnen könnte." — II, 17: „Es liegt eine Geisteskraft verborgen, die, falls nicht alles täuscht, bei der gegenwärtig üblichen Methode des Sprachunterrichts in der Regel fast garnicht benutzt wird, und doch, wenn sie planmäßig zur Anwendung gebracht wird, einen höchst bedeutenden Gewinn verheißt: Die Geisteskraft der das bewußte Lernen mühelos begleitenden unbewußten Aneignung." — III, 4: „Man ist befangen in einer einseitigen Wertschätzung des ausschließlich bewußten Lernens und einer Mißachtung jedes instinktiven Hineinlebens in den Gegenstand." — IV, 81: „Die in der unbewußten Gewöhnung an das Richtige liegende Förderung des Unterrichts gehört noch in weiten Kreisen zu den völlig unbekannten Kapiteln der Pädagogik." — — III, 58: „Man führt in Beziehung auf diejenigen Sprachgesetze, welche der Schüler erlernen soll, einerseits so lange stets wiederkehrende, das Gesetz bestätigende Einzelfälle vor und hält andererseits so lange jede dem Gesetze widerstrebende Ausnahme fern, bis sich aus der Fülle der Einzelwahrnehmungen ein instinktives Gefühl für das zu Grunde liegende Gemeinsame entwickelt hat." — I, 91: „Ein wesentliches Erfordernis ist die Aneignung des Sprachgefühls."

Man sieht, der Grundgedanke aller dieser lose angeführten Stellen ist: Die Unterrichtsmethode muß auf psychologisch richtiger Grundlage aufgebaut sein, sie muß hergeleitet werden von der Beobachtung der Kinderseele, von einer unbefangenen Würdigung der Geisteskräfte des jugendlichen Alters.

Sehen wir nun, welche Aufnahme diese Grundsätze in den Kreisen der Praktiker gefunden haben.[1]) Zunächst verhielt man sich sehr kühl:

[1]) Die gesamte über Perthes erschienene Litteratur habe ich angegeben in meinen Bemerkungen über die Wahl lateinischer Übungsbücher, Neue Jahrbücher 1884

Die westfälische Direktoren-Versammlung von 1877 nahm einstimmig folgende Thesen an: „Die Reformvorschläge von Perthes sind zwar zu verwerfen, enthalten aber viele für die Behandlung des lateinischen Unterrichts beachtenswerte Winke und Ausführungen. Die Lesebücher von Perthes für Sexta und Quinta sind zur Einführung nicht geeignet. Die Wortkunde zu Caesar ist für den Lehrer ein sehr empfehlenswertes Werk, aber nicht für den Schüler."

Die sächsische Direktoren-Versammlung von 1883 verhandelte über das Thema: „Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht in den höheren Schulen zu verwerten." In seinem hoch interessanten Referat berichtet Frick, daß die Perthesschen Reformversuche, welche durch die Herbart-Ziller-Stoysche Didaktik eine ganz neue Beleuchtung erhalten, nun auch von denjenigen Referenten, welche die Grundgedanken der Herbartschen Schule mit besonderem Interesse aufgenommen haben, warm empfohlen werden; ferner daß zwei Referenten erklärten: Die Perthessche Methode scheine — abgesehen von dem Mangel an Concentration in den Stoffen des Übungsbuches — die einzige zu sein, welche für das Lateinische den Anforderungen gerecht werde, die an den Anfangsunterricht in fremden Sprachen überhaupt zu stellen seien. — Hier sehen wir also eine bedeutend gesteigerte Wertschätzung, aber sie ist doch nur eine theoretische, denn meines Wissens sind die Lehrbücher von Perthes in der Provinz Sachsen nach wie vor in keiner Anstalt in Gebrauch.

Über die praktische Erprobung der Perthesschen Bücher liegen fünf Veröffentlichungen vor:

1. Naumann in der Zeitschrift für Gymnasial-Wesen 1881 S. 193 ff. über die Resultate am Friedrich-Wilhelm-Gymnasium in Berlin.

2. Direktor Richter nebst den beiden Fachlehrern Ritter und Schrader in dem Programm des Jenenser Gymnasiums 1881.

3. Pfander im Pädag. Archiv 1882 über die Erfolge des Gymnasiums in Bern.

4. Ein Bericht des Direktor Kortegarn über die Erfolge der Kortegarnschen Realschule in Bonn im Pädag. Archiv 1880 S. 508 ff.

S. 606. Hier kann ich nur die wichtigsten und insbesondere die aus der Unterrichtspraxis selbst herausgewachsenen Zeugnisse berücksichtigen.

5. Auf Veranlassung des Direktor Kortegarn berichten die Fachlehrer Pauli, Butzer, Werner, Rüdinger in dem Programm 1883 der Wöhlerschule (Realgymnasium) in Frankfurt a. M. über die Erfahrungen, welche diese Anstalt seit Ostern 1881 mit den Perthesschen Büchern gemacht.

Verweilen wir etwas bei diesen Zeugnissen aus der Praxis.

Die erste von Perthes gegebene methodische Vorschrift lautet: „Es ist nicht von der Erlernung der Vokabeln und des Paradigmas zur Anschauung derselben im Satze, sondern umgekehrt von der Anschauung der Wörter und der grammatischen Formen im Satze zur Erlernung der Vokabeln und des Paradigmas überzugehen; denn nicht vom Begriffe zur Vorstellung, sondern von der Vorstellung zum Begriffe ist der naturgemäße Weg menschlicher Erkenntnis.“ Da nun der lateinische Satz dem Schüler zunächst ganz fremd gegenüber steht, so ist eine weitere Forderung: „Auf der untersten Stufe des lateinischen Unterrichts hat der Schüler noch nicht zu präparieren, sondern nur das vom Lehrer Vorgelesene und Übersetzte zu repetieren.“

Dazu äußert Schrader in dem Jenenser Programm S. 19, er habe die Vorübersetzung durch den Lehrer nicht durchgeführt, weil er gesehen, daß die lebhafte Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schülern darunter litt, und weil er besorgt, daß der Sinn der Schüler für die Form, der doch später für sie der einzige Schlüssel des Verständnisses sei, sich abstumpfe. Damit ist also die erste und wichtigste Vorschrift, die Perthes gegeben, einfach beiseite geschoben. — Derselbe Berichterstatter sagt S. 21, er habe die Erfahrung zu machen geglaubt, daß bei der von Perthes verlangten Art der Nachübersetzung die dem Perthesschen System drohende Gefahr besonders nahe liege, die Schüler möchten bei einer rein gedächtnismäßigen Aneignung des Inhalts eines Satzes zu sehr die Bedeutung der Form für das Verständnis desselben unterschätzen. Nachdem er dann einige Proben ungenauer und falscher Nachübersetzungen gegeben, spricht er die Befürchtung aus, daß die schwächeren Schüler die Übersetzung einfach nachsprechen, ohne auch nur im entferntesten an die lateinischen Worte zu denken. Daher habe er die Übersetzung erst

wiederholen lassen, nachdem die Schüler die Herrschaft über die in derselben vorkommenden grammatischen Formen erlangt hätten. — Ritter bemerkt S. 25: ein Teil des Lehrstoffes sei so schwer, daß es Thorheit wäre, zu verlangen, die Schüler sollten ihn schon am zweiten Tage mit dem Ohr bewältigen können. Perthes selbst habe über diesen Punkt eine etwas andere Ansicht bekommen und habe an ihn u. a. geschrieben: „Wo es einer Klasse an Sammlung fehlt, wo die einzelnen Formen nicht mit Sicherheit erfaßt werden, da würde ich diese Übungen zurücktreten lassen, zeitweise sogar ganz einstellen." Darauf fährt Ritter wörtlich fort: „Nun bin ich aber der Meinung, daß die meisten Perthesschen Sätze den Schüler inhaltlich so sehr beschäftigen, daß er beim bloßen Hören derselben seine ganze Aufmerksamkeit ausschließlich diesem (gemeint ist der Inhalt) zuwendet — natürlich zum Schaden der Formenaneignung." — Das Programm der Wöhlerschule berichtet noch über eine Anzahl anderer Übelstände, die sich bei dem Unterricht fühlbar gemacht; wir können uns jedoch auf die angeführten beschränken.

Die Perthesschen Lehrbücher sind einer eingehenden und sehr lebhaften Kritik unterzogen worden; fast alle Lehrer des Lateinischen haben sich wohl damit vertraut gemacht. Wenn nur einige Anstalten sich zum Gebrauch dieser Bücher entschlossen haben, so ist dieses ablehnende Verhalten sicherlich nicht allein auf die Indolenz der Lehrer zurückzuführen, sondern vor allem auf die Besorgnis, der ja auch die angeführten Stimmen aus der Praxis Ausdruck verliehen, **daß diese Prinzipien nur auf Kosten der sicheren Aneignung der Formen zur Durchführung gelangen können.** Und wenn also trotz aller psychologisch wohl begründeten Reformvorschläge die Lehrer des Lateinischen, welche ihr genau abgewogenes Pensum alljährlich in exakter Weise zu erledigen haben und einen Sprung ins Ungewisse nicht wagen mögen, dennoch bei der Übersetzungsmethode verharren, **so thun sie das in der Erkenntnis des Charakters der lateinischen Sprache, der natürlichen Schwierigkeiten ihrer Erlernung,** welche scharfes Erfassen der einzelnen Worte und Formen, fortwährende Vergleichung der lateinischen Begriffsbildung mit der des Schülers, Bewußtmachung der Unterschiede erheischt.

Als Resultat der psychologischen Erörterungen des vorhergehenden und der weit ausholenden didaktischen Untersuchungen dieses Abschnittes dürfte sich ergeben haben:

I. **Der Charakter der lateinischen Sprache selbst bedingt schon für den Beginn des lateinischen Unterrichts die sogenannte wissenschaftliche, konstruktive oder Übersetzungsmethode. Diese Methode ist jedoch nicht dem Geisteszustand neun- und zehnjähriger Knaben angemessen.** [1])

In ganz anderer Weise sind zwölf- und dreizehnjährige Knaben, nachdem sie 2 bis 3 Jahre lang die französische Sprache erlernt haben, dieser Aufgabe gewachsen: Durch die vorausgegangene Erlernung einer fremden Sprache sind die mit der Muttersprache erworbenen Begriffe bereits verglichen, geklärt und gefestigt, die wichtigsten sprachlichen Kategorieen sind von den Schülern bereits gewonnen, und der erstarkte jugendliche Geist hat jetzt gewissermaßen das Bedürfnis, diese Kategorieen in der Einkleidung abermaliger neuer Sprachformen möglichst direkt zu erkennen ohne die Umwege des vorausgegangenen (dem neusprachlichen Elementarunterricht angemessenen) wesentlich induktiven Verfahrens. Der Schüler hat durch die errungenen Begriffe und Kategorieen einen festen Stützpunkt erhalten, der es ihm ermöglicht, schwerere Lasten auf sich zu nehmen, statt der mehr sinnlichen instinktiven Bethätigung der Nachahmung, Anschauung und Gewöhnung der reflektierenden Arbeit des Schließens und Subsumierens sich zuzuwenden. Bei Beginn der neu hinzukommenden Sprache ist also die allgemeine geistige Entwicklung so weit vorgeschritten, daß die wissenschaftliche Spracherlernung als eine angemessene, befriedigende Arbeit empfunden werden kann. So kommen wir denn zu dem weiteren Satze:

II. **Die wissenschaftliche Methode des lateinischen Unterrichts ist der Fassungskraft zwölf- und dreizehnjähriger Schüler ange-**

---

[1]) Ich bin — gewiß mit vielen Schulmännern — der Ansicht, daß wir weniger Grund haben, von einer Überbürdung durch ein zu großes Quantum häuslicher Arbeiten zu sprechen als von einer Überspannung der geistigen Kräfte der Jugend. Diese führe ich in erster Linie auf den zu frühzeitigen Beginn des Lateinischen zurück.

messen, welche bereits den Unterricht einer neueren fremden Sprache genossen haben.

Ostendorf sagt (a. a. O. S. 39): „Ein unumstößlicher Grundsatz der Pädagogik ist es, daß man vom Leichteren zum Schwereren, vom Näheren zum Entfernteren übergehe. Wer Knaben, die in der Ebene geboren sind, sofort, auf ihrem ersten Ausflug, in die Hochgebirgswelt der Alpen hineinführt, wird sich sehr täuschen, wenn er davon einen günstigen Einfluß auf geistige Anregung erwartet: die gewaltigen Eindrücke, welche das Hochgebirge macht, wirken entweder niederdrückend auf solche Knaben ein, oder gehen, weil das Organ für ihre Aufnahme noch nicht entwickelt ist, spurlos an ihnen vorüber. Führt man sie dagegen zunächst in ein niederes Waldgebirge, dann vielleicht auf die Höhen eines Mittelgebirges und darauf erst in die Alpenwelt, so wird man ihre geistige Entwickelung in einem hohen Grade fördern. Grade so ist es auch mit der Einführung in das Gebiet fremder Sprachen und Nationalitäten."

Beherzigen wir auch an dieser Stelle den von Herrn Provinzial-Schulrat Rothfuchs (in seinen Beiträgen zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts) angewendeten Spruch: „Eine schwierige Sache erlernen ist bildend, aber eine schwierige Sache auf schwierigem Wege lernen ist nicht bildend."

Schwierig ist ja die Erlernung des Lateinischen zu allen Zeiten gewesen, aber die volle Last dieser Schwierigkeiten ist doch zu keiner Zeit so lebhaft empfunden worden als in der unsrigen. Noch in den beiden ersten Dezennien unseres Jahrhunderts nahm es eine breite, herrschende Stellung ein; bei der sehr reichlich zugemessenen Zeit konnte der Unterricht in behaglicher Weise verlaufen, er war ja das Rückgrat der höheren Schulen, um das der gesamte andere Unterricht in bescheidener Zurückhaltung sich gruppierte. Man kannte nicht Maturitätsprüfungen, eingehende Kontrolen und Versetzungen, wie wir sie kennen in ihrer den ganzen Unterrichtsbetrieb in exaktester Weise regelnden Wirkung. Auch wußte man nichts von der uns so bekannten Berechtigungs-Hetzjagd, welche unsere höheren Schulen mit so manchen ungeeigneten Elementen anfüllt. In aller Breite und Fülle konnte mit geringerer Mühe durch reichliche Übung und Gewöhnung eine bessere Sprachbeherrschung erzielt und die Grammatik auf ausgedehnte Lektüre gestützt werden. Dies wurde im Laufe der

Zeit anders. Das Griechische erhielt erhöhte Bedeutung, die Mathematik trat mit gewichtigen Ansprüchen auf, es kam das Französische und die Realien, kurz unsere Unterrichtsverfassung erhielt ein encyklopädisches Gepräge, das Interesse der Schüler wurde nach den verschiedensten Richtungen gezerrt, das Fachlehrersystem mit seiner intensiven Gründlichkeit und erhöhten Anforderungen bildete sich mehr und mehr heraus, und bei alledem wurde gegenüber der scharfen Konkurrenz von neun verschiedenen Fächern die Stundenzahl des Lateinischen vermindert. — Wer wollte außerdem leugnen, daß der lateinische Unterricht heute auch auf dem Gymnasium mit geringerem Entgegenkommen zu kämpfen hat,[1]) daß viele, wenn nicht die meisten Schüler, der deutschen Litteratur, einem schönen Geschichtsvortrag, den physikalischen Experimenten mehr Interesse entgegenbringen? Ist es zu verwundern, daß der mehrjährige formalistische Betrieb schon in den untersten Klassen eine Unlust erzeugt, welche die älteren Schüler mit einem wahren Heißhunger jenen eine wirkliche geistige Befriedigung versprechenden Gegenständen sich zuwenden läßt?

---

[1]) Ein preußischer Gymnasial-Direktor räumt dies mit folgenden Worten ein: „In den 11 Jahren, die ich in Prima doziere, meine ich etwas gelernt zu haben, interpretiere den Horaz verständiger als vor 10 und anders als vor 5 Jahren, quäle keinen mit Grammatik und Stilistik mehr als nötig, reduziere alle Jahre die Zahl der Aufsätze und Exercitien; ich bin geschickter, kurzweiliger und — wahrhaftig! — nicht grämlich geworden. Aber trotz dessen geht es mit meinen Erfolgen bergab. Kein Primaner legt mehr Horaz-Kollektaneen an, obwohl er noch immer ein zwiefaches Anlage-Schema diktiert bekommt zu beliebigem Gebrauch. Gefälliges aus Horaz einmal freiwillig zu memorieren, dazu hat keiner mehr Neigung; obligatorische Privatlektüre habe ich seit 2 Jahren aufgegeben, es ist kein Raum mehr dafür: Livius als Quelle vom Blatt zu lesen ist selten noch einer fähig, der Appell an die Erinnerungen der Klassenlektüre der Secunda wird in Prima mit erstauntem Lächeln aufgenommen und erweckt keinen Nachhall; Hexameter lesen können noch fast alle Primaner, einen einzigen machen — alle zusammen nicht. Die Aufsätze werden immer knapper und fadenscheiniger, sind zumteil völlig sinnbetörend, und die liebgewordene Gewohnheit lateinischer Korrektur mußte ich auch schon aufgeben, weil sie nicht mehr verstanden wurde. Diese Herzensergießung abschließend stimme ich in einem Ausdruck Rothfuchs zu: „Die antimoderne Weise" des Lateinischen, wie er es treffend nennt, ist dem Jünglinge des werdenden 19. Jahrhunderts schwerer als sie es früheren Geschlechtern war, und ist nicht mehr interessant." (Aus dem Referat der Direktoren-Versammlung von Ost- und Westpreußen 1886, Weidmann S. 131.)

Genug der Anlässe, um die in dem Gegenstand selbst liegenden Schwierigkeiten zu vermehren, zu welchen dann noch die allmählich immer mehr hervortretende starke Betonung der Grammatik hinzukam. Die letztere hat sich — es wird gut sein, dies immer wieder hervorzuheben — in ganz naturgemäßer Weise entwickelt: Seitdem die lateinische Sprache ihren realen Halt im Leben verloren, ist sie nicht mehr, was sie früher war, Selbstzweck, sondern ein Bildungsmittel. Soll sie dies aber in wirksamer Weise sein, so ist das vorzugsweise formal bildende Element, also die sprachliche Form, die Grammatik, besonders zu pflegen. An dieser Sachlage zu ändern, zu den Zuständen unserer Gymnasien im Anfang unseres Jahrhunderts zurückzukehren, ist unmöglich. Daher kann ich auch Wilms nicht beistimmen, der in seinem Aufsatz „Über das Ziel des altsprachlichen Unterrichts" (Pädag. Archiv 1886) das Eindringen in das politische und soziale Leben des Altertums in den Vordergrund stellt, und dem die Grammatik nur das Thor ist, hinter dem das Leben des Volkes sich ausdehnt. Ich bekenne mich unbedingt zu der Meinung Lichtenhelds, daß wir unseren Schulen das schwierige Studium des Lateinischen in erster Linie auferlegen wegen der in der Sprache selbst liegenden wichtigen Bildungsmomente; daß wir aber, wenn es auf die Einführung in den Geist der Schriftsteller und in das reale Leben des Altertums ankäme, den leichten Weg der Übersetzungen zu wählen hätten. Denn wir Modernen können dem, was die Alten in der Form der Darstellung, in vertiefter Auffassung, unbefangener Betrachtung, reiner Anschauung, sittlichem Wollen zu bieten haben, mindestens Gleichartiges gegenüberstellen.

Es ist ein recht bedeutsames Merkmal für die Entwicklung der Methodik des neusprachlichen Unterrichts, daß ein großer Teil der für den Unterricht in den alten Sprachen gemachten Reformvorschläge von den Vertretern derselben als unausführbar abgelehnt, von den Lehrern der neueren Sprachen dagegen als sehr beachtenswert angenommen worden ist. Dies gilt insbesondere von den Prinzipien jener Unterrichtsweise, welche wir kurz als die natürliche Methode bezeichnen.

Nachdem im vorigen Abschnitte gezeigt worden, daß dem Elementarunterricht der modernen Sprachen gemäß ihrer begrifflichen Konstitution, ihren gleichmäßigeren Sprachformen, kurz nach ihrem Gesamtcharakter vorwiegend die natürliche Methode zukomme, wollen wir nun noch erörtern, in welcher Weise die neusprachliche Reformbewegung sich geltend gemacht hat, wie sie aufgenommen worden, und welchen Gewinn die Priorität des Französischen gewähren könnte für die Erreichung des obersten Zieles alles erziehenden Unterrichts: eine möglichst gleichmäßige Ausbildung aller geistigen Kräfte der Zöglinge sowohl in ethischer als in intellektueller Hinsicht. Da hierbei auf manches bereits Gesagte Bezug genommen werden kann, so wird diese Darlegung eine gedrängtere sein können.

Auch im französischen Unterricht gab es schon einmal eine Zeit, in der man bestrebt war, die Schüler alsbald in die lebendige Sprache, in den Schriftsteller selbst hineinzuführen, inhaltsvolles Material zur Anschauung und Nachahmung zu bieten, der unbewußten Aneignung Raum zu geben, das Sprachgefühl zu entwickeln. Darauf erborgte man nicht zum Vorteil des französischen Norm und Richtschnur von dem lateinischen Unterricht. Die Erlernung der Regel und die systematische Nötigung zu ihrer Anwendung wurde das Grundprinzip des Unterrichts, der Inhalt der Lektüre schien nebensächlich gegenüber der Anwendung der Formen; auf fortwährendes Übersetzen, namentlich auf das schriftliche Übersetzen aus der Muttersprache, wurde ein großer Nachdruck gelegt; es erschien sogar als eine ausreichende Vorübung für die Anfertigung des sogenannten Aufsatzes. Mit dem Sprechen fand man sich als mit einem notwendigen Übel möglichst kurz ab; man betrieb es nicht in stufenmäßiger Übung von unten auf, sondern ließ auf den obersten Stufen kleine Vorträge halten. Der Lautlehre schenkte man nicht nur keine Beachtung, sondern man verdunkelte sogar das Gefühl für die Bedeutung des Lautes gegenüber dem Buchstaben und erschwerte geflissentlich die richtige Bildung der Laute dadurch, daß man dieselben durch deutsche Buchstaben bezeichnete, wodurch man die Schüler zu Irrtümern verleitete in den Fällen, wo entsprechende Laute im Deutschen fehlten; wodurch sie ferner veranlaßt wurden, ihre deutschen Provinzialismen in die französische Aussprache hineinzutragen, und von der Beachtung der Orthographie abgezogen wurden. Infolge des buntscheckigen, zusammen-

hangslosen Lesestoffes wurden die Vokabeln schwer erlernt und konnten nicht haften bleiben. — Der typische Vertreter dieser Richtung ist Plötz mit seinen bis vor wenigen Jahren noch allgegenwärtigen Lehrbüchern. Ihr großer Erfolg ist nicht zum mindesten auf den Umstand zurückzuführen, daß es bis vor nicht langer Zeit nur wenige Lehrer gab, welche den französischen Unterricht mit der notwendigen Vorbildung und mit wirklichem Interesse übernahmen. Man glaubte die nötigen Kenntnisse zu besitzen, wenn man den Schülern nur immer um eine Lektion voraus war; man gab auf und überhörte, die übrige Arbeit besorgte das Buch. Diese Bücher sind schon so oft von der Kritik verworfen worden (von mir selbst in den Neuen Jahrbüchern 1880), daß es sich nicht mehr lohnt, darüber Worte zu verlieren.

Um die Lektüre stand es so traurig, daß Baumgarten im Jahre 1860 mit vollem Rechte sagen konnte, die französische Lektüre sei ein monstrum horrendum ingens (In seinem bekannten Artikel über den franz. Unterricht in der Schmidschen Encyklopädie B. 2). Man las in kaleidoskopischen Chrestomathieen in den Tag hinein oder auch einzelne Schriftsteller, jedoch ohne eine auf pädagogischen Grundsätzen fußende Auswahl, ganz nach subjektivem Belieben, ohne große Rücksicht auf den geistigen Standpunkt der Lernenden, so daß oft dieselben Schriften hier in Prima, dort in Tertia behandelt wurden (Vergl. die verdienstvolle Statistik von Lion in der Zeitschrift für neufranz. Sprache und Litteratur 1879, B. 1). Es gab nur sehr wenige brauchbare Schulausgaben von französischen Schriftstellern, weil das Bedürfnis dafür kaum vorhanden war.

Die genaue Kenntnis theoretischen grammatischen Regelwerks gegenüber der Stümperhaftigkeit in dem schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Sprache mußte um so mehr als ein unnatürliches Mißverhältnis erscheinen, als die Bedürfnisse des modernen Lebens, der internationale Verkehr nur zu oft den Maßstab für eine berechtigte Kritik lieferten. Wenn man auch einräumte, daß für die Fertigkeit im mündlichen Ausdruck die Schule sich ein recht bescheidnes Ziel stecken muß, so glaubte man doch nach vieljährigem Unterricht bessere Leistungen auch hierin erwarten zu dürfen; man fand, daß der Weg zu diesem bescheidenen Ziele nicht einmal von Anfang an betreten werde.

Gegen diese Lehrpraxis hat nun in den letzten zehn Jahren die mehr und mehr zu einer gewaltigen Hochflut anschwellende neusprachliche Reformbewegung eine entschiedene Stellung eingenommen. Es würde zu weit führen, hier nur die Hauptvertreter derselben mit ihren Schriften zu erwähnen oder gar zu charakterisieren; ich will nur darauf hinweisen, daß in einer Menge von Einzelschriften, Fachblättern, pädagogischen Zeitschriften, Programmen die Reformer in sehr eindringlicher Sprache, ja mit reformatorischer Begeisterung ihre Grundsätze entwickelt haben; daß diese Aussaat pädagogischer Prinzipien bereits eine Reihe trefflicher Lehrmittel als köstliche Früchte gezeitigt hat. Von großer Wichtigkeit ist, daß auch die Praktiker diesen Bestrebungen eine warme Teilnahme entgegenbringen. Dies zeigt sich in der stattlichen Anzahl neusprachlicher Vereine, welche sich über Deutschland verbreiten; dies beweist der im Oktober 1886 gegründete Neuphilologen-Tag, der mit ähnlichen Körperschaften des Auslandes in wissenschaftlichen Verkehr getreten ist. Ganz besonders trat das Interesse der Lehrer zu Tage auf den drei letzten Versammlungen deutscher Philologen und Schulmänner. Da wurden die wichtigsten, grundlegenden Fragen der Methodik mit so großer Beteiligung behandelt, daß man sich nicht in eine neusprachliche, sondern in eine pädagogische Sektion versetzt glauben konnte.[1])

Wenn auch einzelne Wortführer in reformatorischer Einseitigkeit den Hemmnissen der unterrichtlichen Praxis zu wenig Rechnung tragen; wenn andere mit ihren Forderungen weit über das Ziel der Schule hinausgehen, wieder andere die Übungen des Privatunterrichts in unvermittelter Weise auf den Massenunterricht übertragen wollen, so hat sich doch von all diesen Reformvorschlägen ein gesunder Niederschlag gebildet; in wichtigen Fragen hat bereits eine gemeinsame Meinung sich entwickelt. Dies mag sich aus den folgenden einzelnen Punkten ergeben.

Die Reformer wandten sich zunächst mit großer Lebhaftigkeit

[1]) Ein durch seine linguistischen Studien bekannter klassischer Philologe sagte mir, er besuche grundsätzlich nicht mehr die altphilologischen, sondern die neusprachlichen Sektionen, da ihm jene verleidet worden seien durch die Einrenkung horazischer Gedichte in Dekaden, langatmige Rettungen oder Verwerfungen eines einzigen Textwortes, Anpreisungen ganz „evidenter“ Konjekturen ꝛc.

gegen die bisher übliche Erlernung der Aussprache. Die Jünger der noch so jungen Wissenschaft der Lautphysiologie sind gegen die laxe Behandlung derselben mit großer Schärfe, ja mit allzu großem Ungestüm aufgetreten und haben ihrer Sache durch unvermittelte Anforderungen geschadet, zumal sie selbst in ihren Theorieen sich aufs schärfste bekämpfen. Dennoch räumen, wie bereits erwähnt, die Praktiker jetzt ein, daß bei weitem mehr Sorgfalt auf die Einübung der Aussprache zu verwenden ist; daß, wenn irgend möglich, nicht vom Buchstaben, sondern vom Laut auszugehen ist, daß das genaue und richtige Hören und Sprechen der Worte dem Lesen vorauszugehen hat. Die Forderung, daß dem Beginn des eigentlichen Sprachunterrichts ein systematischer Lautierkursus vorausgeschickt werden müsse, ist zu überraschend, um auf sofortige allgemeine Billigung rechnen zu dürfen und zu neu, um eine weitreichende Erfahrung für sich anführen zu können. Doch ist es immerhin der Beachtung wohl wert, daß unsere Seminarien und Elementarschulen für die Muttersprache dieser Forderung nachkommen. Wir erwähnten, daß Ostendorf schon hierauf aufmerksam gemacht hat. — Auch darin ist man jetzt wohl einig, daß nicht nur das richtige Sprechen der einzelnen Worte, sondern auch des Satzganzen energischer anzustreben, daß in den Schülern das Gefühl für den Satzton zu pflegen sei.

Ein zweiter viel erörterter Punkt ist das Sprechen. Hierin ganz besonders scheint man sich von der Gepflogenheit des lateinischen Unterrichts lossagen zu wollen — Münchs treffende Worte: „Der Tote braucht nicht mehr zu reden, aber wenn der Lebende nicht redet, ist er — mindestens ein Sonderling" scheinen gezündet zu haben. Man giebt zu, daß diese Fertigkeit durchaus nicht so nebenbei von dem sonstigen Unterrichtsbetrieb abfällt, daß sie vielmehr nur durch planmäßige, von unten auf zu beginnende Übung erlangt werden kann, soweit die durch den Klassenunterricht gesteckten Grenzen es überhaupt gestatten. Auf der Grundlage zusammenhängender, gehaltvoller und doch leicht verständlicher Lektüre sollen diese Sprechübungen gemacht werden.

Mit dem Sprechen hängt der freie schriftliche Gebrauch der Sprache eng zusammen; wo das erstere nicht geübt wird, kann der letztere unmöglich gedeihen. Man ist zu der Einsicht gekommen, daß beides nicht auf dem seitherigen konstruktiven Wege, sondern nur auf

Grund des durch reichliche Nachahmung entwickelten unbewußten Sprachgefühls gepflegt werden kann, daß also schließlich der Aufsatz nicht als Resultat aus einer Thätigkeit herauswachsen kann, die sich mit dem Übersetzen deutscher Texte begnügt und dadurch das Denken in der französischen Sprache verhindert. Der seitherige sogenannte französische Aufsatz war — man darf das ja wohl sagen — im allgemeinen eine recht schwache Leistung, von der die Schüler keinen großen Gewinn ziehen konnten; aber richtig gelöst, ist diese Aufgabe grade wegen des Zwanges, den sie dem deutschen Geiste auferlegt, ein vorzügliches Zuchtmittel. Man hofft, in Zukunft den Aufsatz auf dem natürlichen Wege durch Sprechübungen, Retroversionen, mündliches und schriftliches Nacherzählen vorgelesener Erzählungen 2c. in organischer Weise vorzubereiten.

Einigen Heißspornen gegenüber, welche in ihrem Eifern gegen das konstruktive Verfahren so weit gingen, das Übersetzen aus der Muttersprache in die fremde gänzlich zu verwerfen,[1]) haben besonnene Pädagogen betont, daß das Streben nach ausschließlicher Besitznahme nicht Zweck der Schularbeit sein kann. So sagt Münch (Pädag. Archiv 1886, S. 530): „Wir müssen die einzelnen Bildungsstoffe in Verbindung mit einander halten, sie durch einander und für einander fruchtbar machen, und so denn namentlich auch für die Entwicklung in der Muttersprache jede andere Sprache mit dienstbar machen. Es ist nicht schlechthin unser Zweck, Können zu erzielen — sowie es andrerseits ein verfehltes Ziel ist, Wissen schlechthin zu pflegen; bewußtes Können ist, was wir erstreben müssen".

Große Erfolge hat die Reformbewegung zweifellos schon jetzt auf dem Gebiet der Lektüre zu verzeichnen. An die Stelle der früheren Zerfahrenheit und Planlosigkeit in Auswahl und Behandlung der Schriftsteller ist planvolle Sichtung und Methode getreten, die Chrestomathieen sind wohl ganz verschwunden. Reiche Sammlungen von Ausgaben französischer Schriftsteller sind geschaffen worden, und wenn auch die Güte derselben nicht überall der Menge entspricht, wenn auch noch immer in der Auswahl Mißgriffe geschehen mögen, so hat

---

[1]) Der kühne Anonymus Quousque tandem ruft in seiner pathetischen Entrüstung aus: „Das Übersetzen in fremde Sprachen ist eine Kunst, die die Schule nichts angeht."

sich doch in verhältnismäßig kurzer Zeit eine überraschende Besserung vollzogen.[1])

Die scharfe Verurteilung des früheren deduktiven Verfahrens führte zur starken Hervorkehrung und (wie bereits an anderer Stelle angedeutet) einseitigen und schiefen Auffassung der Induktion. Bei der größeren gegenseitigen Verwandtschaft der neueren Sprachen glaubte man sogar die Erlernung der Muttersprache in ihrer ganzen Unmittelbarkeit als Vorbild aufstellen zu können, ohne zu bedenken, daß der Besitznahme der Muttersprache eine viel längere Zeit gewährt ist als dem schulmäßigen Unterricht der fremden Sprache, und daß mit der Aneignung der Muttersprache schon eine Reihe von Kategorieen erworben sind, welche für das Erlernen einer fremden Sprache benutzt werden können und eine bedeutende Abkürzung des Weges gestatten. Jene extremen Unklarheiten dürften jetzt überwunden sein; man scheint sich darüber klar zu sein, daß das Verfahren bei den lebenden Sprachen ein anderes sein muß als bei den toten, daß die bei jenen hauptsächlich anzuwendende natürliche Methode vor allem zur Beobachtung und Nachahmung hindrängt, daß also im induktiven Gange an geeignetem sprachlichen Material die Formen und Gesetze der Sprache zur Anschauung zu bringen sind, daß aber dann das in induktiver Weise Gewonnene durch planmäßige Übungen zu befestigen ist. Göthe hat einmal gesagt, Analyse und Synthese müßten sich ergänzen wie Einatmen und Ausatmen. So auch hier: Die

---

[1]) Von den Schriften, die sich ein wesentliches Verdienst um die Förderung dieser Frage erworben, nenne ich in erster Linie zwei Arbeiten des geistvollen und erfahrenen Pädagogen Münch: Die schon so oft von mir erwähnte „Zur Förderung des „franz. Unterrichts" und „Bemerkungen über die französische und englische Lektüre", Programm 1879 des Realgymnasiums zu Ruhrort. In Dittes' Pädagogium 1880 erschien ein Aufsatz von Foth: „Die französische und englische Lektüre als Unterrichtsgegenstand," worin zum erstenmal ein Kanon der zu lesenden Schriftsteller aufgestellt wurde. 1880 veröffentlichte Vogel seine „Bemerkungen zur französischen und englischen Lektüre", Programm des Realgymnasiums in Perleberg. 1884 schrieb Ulbrich „Über die französische Lektüre", Programm des Friedrichs-Realgymnasiums zu Berlin, und 1886 Perle: „Die historische Lektüre im französischen Unterricht an Realgymnasien und Realschulen". — Von ganz besonderer Bedeutung ist die grundlegende Arbeit von Hemme „Die Auswahl der Lektüre in den beiden neueren Sprachen", ein Referat für die dritte hannoversche Direktoren-Versammlung 1882.

Analyse beginnt, die Synthese folgt. Man will also durchaus nicht etwa in bewußter Reaktion gegen das von dem altsprachlichen Unterricht überkommene Verfahren in die Fußstapfen eines Hamilton und Jacotot treten, obwohl man an einige ihrer Grundsätze angeknüpft hat; man will von Anfang an den Weg der natürlichen Methode gehen, ohne das Formale zu vernachlässigen, ohne den grammatischen Gang aus dem Auge zu verlieren. Kurz, ein Kompromiß zwischen der natürlichen und der wissenschaftlichen Methode soll den ganzen Unterricht durchziehen, aber doch so, daß in den unteren Klassen die natürliche überwiegt. In diesem Sinne wäre denn auch wohl der im Jahre 1884 auf der Dessauer Philologen-Versammlung gefaßte Beschluß der neusprachlichen Sektion zu verstehen: „Im französischen Unterricht ist das Lesebuch zum Ausgangs- und Mittelpunkt zu machen und die Grammatik zunächst induktiv zu behandeln.“ — Auch die von Schiller (Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten S. 464) entwickelten Grundsätze wären unbedingt anzunehmen: „Dem ersten französischen Unterricht wird ein Lesebuch zu Grunde gelegt, welches möglichst früh, am besten von Anfang an, zusammenhängende kleine und leichte Lesestücke von einem tüchtigen Gehalt bietet. Die Unterrichtsbehandlung ist wesentlich induktiv, indem der Schüler zu recht vielem Selbstfinden, Selbstbeobachten angehalten wird. So wird er sich die Entstehung der Deklination selbst ableiten können, und die deduktive Anwendung wird ihm leichter von statten gehen . . . . Alle einfachen syntaktischen Dinge lernt er durch Selbstbeobachtung und eignes Schließen.“

Glücklicherweise besitzen wir seit einigen Jahren solche Lehrbücher, welche das angegebene Verfahren ermöglichen, welche sich geradezu zu den Perthesschen Prinzipien bekennen und wohl geeignet sind, die Plötzschen Bücher immer mehr zu verdrängen. Im Jahrgang 1883 S. 611 der „Neuen Jahrbücher“ bemerkte ich: „Vielleicht hätte Perthes mehr erreicht, wenn seine Reformvorschläge weniger unvermittelt aufgetreten wären, wenn sein System sich nicht durch einseitige feste Geschlossenheit in der Weise auszeichnete, daß jede Abweichung davon als ein Bruch mit demselben erscheint. Es hätte dann vielleicht mancher seiner vortrefflichen Vorschläge allgemeine Beherzigung, Er-

probung und Annahme gefunden. Ich möchte mit Münch glauben, daß die lebenden Sprachen mehr Ursache haben als die toten, sich auf die von ihm vorgezeichnete Bahn weisen zu lassen." In meinem Aufsatz „Französischer Elementarunterricht nach Perthes" (Neue Jahrbücher 1885) habe ich auf Grundlage der oben erwähnten über die praktische Erprobung der Perthesschen Bücher veröffentlichten Zeugnisse nachgewiesen, daß die Mißstände, welche bei Benutzung derselben für den lateinischen Unterricht sich herausgestellt haben, für den französischen Unterricht nicht zu erwarten sind. Während die Perthesschen Bücher für das Lateinische eine vereinzelte Erscheinung bilden, sind in den letzten Jahren als eine Folge der entwickelten tiefgehenden Reformbewegung für den französischen Unterricht vier gleich zu erwähnende Bücher erschienen, welche sich unumwunden zu Perthes' Grundsätzen bekennen.

Den ersten Versuch, den französischen Elementarunterricht nach Perthes zu behandeln, hat Direktor Klotzsch in Borna gemacht. Er berichtet darüber auf Grund sehr langer praktischer Erprobung in einem Aufsatz: „Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts, ein Beitrag zur praktischen Pädagogik" (Programm 1883 der Realschule zu Borna), auf welchen ich hiermit der Kürze halber verweise; nur folgende, die von ihm erzielten Resultate zusammenfassende Zeilen seien angeführt: „So (d. h. nach dem von Perthes vorgeschriebenen Verfahren) geht das erste Jahr hin. Und was ist erreicht? Deutsche Übungsstücke fehlen gänzlich, Regeln und Vokabeln wurden nicht der Reihe nach memoriert; sollten die Schüler bei so auffälligem Mangel des Unterrichts wirklich einige Kenntnis des Französischen erlangt haben? Allerdings abstrakte Regeln, Vokabelreihen, aus dem Zusammenhang gerissene Phrasen sind nicht gelernt worden; wohl aber haben die Schüler mit Lust und wachsendem Interesse und ohne mit häuslichen Arbeiten überladen gewesen zu sein, einen sehr erfreulichen Anfang damit gemacht, die französische Sprache zu verstehen und zu erfassen. Indem sie von der ersten Stunde dazu hingeleitet worden sind, zunächst nur mit dem Inhalt und danach auch mit der Form der fremden Sprache sich zu beschäftigen, haben sie allmählich angefangen, in dieser Sprache zu denken und dieselbe zum Ausdruck ihrer Gedanken zu gebrauchen."

Für die praktische Anwendung der von ihm befolgten Methode hat Klotzsch folgende drei Bücher verfaßt:

1) Die Grundzüge der französischen Grammatik (bei Teubner 1876),
2) Methodisch bearbeitetes französisches Lesebuch (bei Weidmann 1877),
3) Französische Formenlehre zum wörtlichen Auswendiglernen (bei Ehlermann 1883).

Das Lesebuch enthält schon für den ersten Anfang eine Anzahl Bibelstellen und Fabeln von Lafontaine und Florian.

Den zweiten Versuch hat Löwe gemacht mit seinem „Lehrgang der französischen Sprache" (bei Friedberg und Mode 1885). Ein großer Vorzug dieses Buches liegt darin, daß es zugleich Grammatik, Lektüre und Vokabular für die beiden ersten Jahre ist. Die ganze Formenlehre ist auf 46 Seiten behandelt, hat also den Vorzug großer Kürze. Die ersten Lesestücke bilden eine wiederholende Beschreibung mancher in dem Anschauungsunterricht der Vorschule behandelten Gegenstände. Darauf folgen Fabeln, kleine Erzählungen, kleine Stücke biblischen und naturgeschichtlichen Inhalts, Gedichte, poetische Rätsel, Denksprüche.

Das vollendetste aller französischen Elementarbücher ist meines Erachtens das „Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache für die untere Stufe höherer Lehranstalten" von Mangold und Coste (bei Springer 1885). Dadurch, daß dieses Buch deutsche Übungssätze enthält, weicht es stark von Perthes ab, dieselben werden jedoch in der Praxis sich als vortreffliche Stützen bewähren, da sie sehr geschickte Paraphrasen der französischen Stücke sind, welche eine fortwährende, immanente Wiederholung ermöglichen. Die 37 Seiten umfassende Grammatik, der Lesestoff und das Wörterverzeichnis sind auch hier vereinigt. Über die Grundsätze, welche sie geleitet, sagen die Verfasser: „Man verlangt jetzt allgemein eine lebensvollere und leistungsfähigere Methode; man erkennt allgemein an, daß der Unterricht in den modernen Sprachen nicht mit abstrakten Regeln, unzusammenhängenden Beispielen und mechanischem Vokabellernen zu beginnen hat, so daß der Schüler sich jahrelang nur an konstruierten Sätzen übt, die kaum einen andern Zweck und Inhalt haben als den, Illustration zu sein zu einer vorher auswendig gelernten Regel: Vielmehr ist der Anfang zu machen mit zusammenhängenden Stücken von

wenn auch anfangs bescheidenem geistigen Gehalt, welche den Schüler stofflich interessieren und seinem Gedächtnis durch die geistige Association einen Anhaltspunkt zum Behalten und zum Anknüpfen grammatischer Vorstellungen gewähren." Über die Verwendung des Lehrstoffes geben sie folgende an Perthes erinnernde Vorschriften: „Der Lehrer liest und erklärt das erste Lehrstück Wort für Wort und präpariert dasselbe in der Stunde schriftlich mit den Schülern, wobei die Aussprache und Schreibweise der einzelnen Wörter erläutert wird. Dann spricht er zuerst Satz für Satz vor und läßt dieselben von jedem einzelnen Schüler so lange nachsprechen, bis eine gleichmäßig richtige Aussprache erzielt ist. Ebenso wird das Stück als Ganzes behandelt. Nach dieser Durcharbeitung werden das Stück und die einzelnen Vokabeln auswendig gelernt und so befestigt, daß die Übersetzung des daran geschlossenen Übungsstückes, die sowohl mündlich als schriftlich vor sich gehen kann, nunmehr keine erheblichen Schwierigkeiten mehr bietet" ꝛc. (Näheres s. in meiner ausführlichen Besprechung dieses Buches, Neue Jahrbücher 1886.)

Über die praktische Erprobung ihres Buches, welche den Verfassern an dem Askanischen Gymnasium in Berlin vergönnt war, sandte Herr Oberlehrer Mangold mir auf meinen Wunsch einen ausführlichen Bericht, aus dem ich folgende Mitteilungen gebe: „Nachdem ich ein Jahr lang nach der Methode, welche die Lektüre zum Ausgangs- und Mittelpunkt macht, in der Quinta unseres Gymnasiums Französisch gelehrt habe, kann ich über den Erfolg und die Zukunft dieser erneuerten Methode, im Gegensatz zu Plötz, nicht im Zweifel sein. Ich begann mit der Erklärung, Einübung und dem Auswendiglernen der ersten 15 Anekdoten, was 50 Stunden erforderte. Mit dem Beginn der Sprechübungen wartete ich bis zur siebzehnten Lehrstunde, in welcher die 6 ersten Anekdoten sich im Besitze der Schüler zeigten; in drei Stunden war die Schwierigkeit, die Schüler zum Antworten auf französisch gestellte Fragen zu bringen, im wesentlichen gehoben, so daß sie von nun an mit einer gewissen Sicherheit und Leichtigkeit in französischer Sprache die Fragen beantworteten, wie sie sich aus dem gewonnenen Material ergaben. Die Sprechübungen wurden so lange an die auswendig gelernten Stücke angeschlossen, bis sie mit dem Beginne des zweiten Semesters das Auswendiglernen ersetzen konnten.

Der aus diesem Verfahren erzielte Gewinn ist gewiß nicht gering anzuschlagen; er stellt sich wie folgt: Erstens konnten nach Ablauf des Sommersemesters oder, da dieses 1886 ungewöhnlich kurz war, genauer nach 60 Stunden, die Schüler nicht nur selbständig, sondern auch fließend und mit französischem Tonfall lesen, und grade dies fließende, französisch accentuierte Lesen kann meiner Erfahrung nach nur durch das fortwährende Wiederholen zusammenhängender Stücke in Verbindung mit Sprechübungen gewonnen werden, nie durch abgerissene Sätze.[1]) Die nach alter Methode unterrichteten Schüler lernen es teils nie, teils erst in oberen Klassen bei stärkerem Betrieb der Lektüre, oft unter großen Schwierigkeiten, da das Organ dort schon seine jugendliche Biegsamkeit verloren hat.

Ein zweiter Gewinn besteht darin, daß die im Zusammenhang gelernten Vokabeln unvergleichlich viel besser behalten werden als die ohne Zusammenhang gelernten. Ein dritter Gewinn ist der, daß die Schüler, nachdem man ein halbes Jahr lang jedes Wort mit ihnen präpariert hat, nun schon selbständig präparieren können. Viertens endlich — und dies ist von der größten erziehlichen Bedeutung — gewinnen die Schüler bei diesem Verfahren wahre Lust und Liebe zur Arbeit, weil auch für sie der Fortschritt im Erlernen der fremden Sprache sich ganz anders bemerklich macht, als bei der sogenannten grammatischen Methode überhaupt möglich ist. Eine größere Anzahl von Schülern war stets im voraus präpariert; sie versuchten sich sogar selbständig an Stücken, die dem Buche nach erst für spätere Jahre bestimmt sind, verfaßten freiwillig selbstgebildete französische Sätze und lernten Weiteres freiwillig auswendig. — Im zweiten Halbjahr wurden nur noch die Causeries auswendig gelernt, da die Verarbeitung des Stoffes dem Inhalt wie der Form nach durch Sprechübungen sich sehr wohl ermöglichen ließ.

Die öffentliche Prüfung zu Ostern legte Zeugnis davon ab, daß die Schüler innerhalb der gegebenen Anschauungskreise über Alles in französischer Sprache Auskunft geben konnten, und der Stoff zu stundenlangen französischen Unterhaltungen ist nun reichlich vorhanden.

---

[1]) Was hier dank der Tüchtigkeit des Lehrers und der Vortrefflichkeit des Lehrstoffes erzielt worden, wird sich mit geringerer Mühe und in größerer Vollkommenheit erreichen lassen, wenn der französische Unterricht dem lateinischen voraufgeht.

Obwohl die systematische Grammatik bei dieser Methode anfänglich absichtlich hintangehalten wurde, so sind doch die schriftlichen und mündlichen Übersetzungsübungen nicht weniger befriedigend ausgefallen als bei dem früheren, ausschließlich grammatischen Verfahren; avoir und être und das regelmäßige Verbum sitzen nicht weniger fest. Wir hoffen jedoch schon im zweiten Jahrgange auch hierin die alte Methode noch zu überbieten; denn fast Alles, was von Grammatik im nächsten Jahre (und zum großen Teil auch in den folgenden Jahren) in bewußten Besitz des Schülers gebracht werden soll, ist als Vokabel und im lebendigen Zusammenhang bereits in seinem Besitze, beispielsweise alle wichtigen unregelmäßigen Verba. Wir brauchen nur, wie wir bereits erprobt haben, die Durchnahme irgend eines grammatischen Kapitels zu proklamieren, um von allen Seiten den Stoff herbeiströmen und zu systematischem grammatischen Wissen sich vereinigen zu sehen."

Das „Elementarbuch der französischen Sprache" von Ulbrich (bei Gärtner 1887) ist nach seiner Anlage eine Nachahmung des zuletzt genannten, ohne jedoch in der Ausführung eigner Vorzüge zu entbehren. So sind z. B. in einem Anhang französische Stücke geboten, welche die in dem Anschauungskreise der kleinen Schüler liegenden Gegenstände beschreiben und als vortreffliche Grundlage für Sprechübungen benutzt werden können. In der Vorrede heißt es u. a.: „Zusammenhängende Lesestücke den ersten Übungen zu Grunde zu legen, an ihnen die Aussprache und, soweit es möglich ist, auch die Grammatik zu lehren, aus ihren Bestandteilen alsdann neue Sätze und veränderte Erzählungen zu bilden, und so zu einem freien Gebrauche des erlernten Sprachstoffes hinzuleiten, das sind die Grundgedanken, auf welchen meine Arbeit beruht."

Ich hoffe durch diese Ausführungen gezeigt zu haben, daß die maßvollen und begründeten Forderungen der Reformbewegung in den Kreisen der Lehrer bereitwilliges Entgegenkommen gefunden haben, daß die methodischen Grundsätze von Perthes grade in dem französischen Unterricht, für den sie nicht bestimmt waren, lebhafte Nacheiferung geweckt und Lehrmittel hervorgerufen haben, welche ihre Verwirklichung verbürgen. Die erwähnten Bücher tragen vor allem dem Rechte der lebenden Sprache Rechnung, geben einen dem jugendlichen Geiste angemessenen Inhalt in gediegener Form, einen Inhalt,

der nicht ein „Herbarium“ ist, vielmehr von „der frischen Flur der lebendigen, naturwüchsigen Sprache“ stammt und daher die Induktion ermöglicht, soweit sie in der Schule Anwendung finden kann. Sie enthalten einen Lesestoff, der geeignet ist, den Mittelpunkt des ganzen Unterrichts zu bilden, der sich zwanglos hergiebt für die Einübung der Aussprache durch zusammenhängendes Lesen, die Sprechübungen, das Schreiben, das Erkennen und Behalten der Vokabeln. Ohne besonderen Zwang wird so die grammatische Kenntnis erst unverbunden, nach Folge und Maßgabe des verarbeiteten Stoffes auf analytischem Wege gesammelt, dann geordnet und befestigt, das durch Abstraktion Gewonnene wird (um einen Ausdruck Jacotots zu gebrauchen) verificiert durch die Synthese. So weit es der Klassenunterricht überhaupt gestattet, kann so der Instinkt für die Analogie geweckt, sprachlicher Anschauungsunterricht gepflegt werden.

Ich kann es mir nicht versagen, hier noch ein Zeugnis aus der Praxis eines französischen Elementarunterrichts anzuführen, der nach den gesunden Grundsätzen der Reformer erteilt wird. Rambeau hat zum neunten Heft der Frickschen Lehrproben einen Beitrag geliefert: „Das erste Lesestück und Überleitung von der Lektüre zur Grammatik im französischen Anfangsunterricht.“ Der Verfasser zeigt, wie er in der dritten Stunde, ohne daß die Grammatik geöffnet worden, oder etwa schon bald geöffnet wird, eine Tierfabel behandelt hat. Bei der Darstellung des Schlusses der ersten Stunde heißt es: „Wie glänzen die Augen des Schülers, wenn er sieht, „wie die Geschichte weiter geht“, und er sich auf das Folgende freuen kann. Wie anders, wenn er nach dem Satze „Sicilia magna insula est“ plötzlich von der sehr gleichgiltigen Thatsache, daß „Mensa alta est“ hört, oder wenn die Mitteilung „J'ai vu le roi et la reine“, was wahrscheinlich garnicht der Fall gewesen, ganz unvermittelt einem Satze, wie „Il a un canif“ (Wer ist dieser „Il“?) folgt! Bei diesen und ähnlichen Einzelsätzen hört er bald auf, an den Inhalt zu denken, er giebt sich zuletzt der Meinung hin, daß die fremde Sprache nichts weiter ist als Vokabeln, Formen und Regeln, die er zu Hause mühsam lernen muß. Wenn er aber sieht, „daß die Geschichte weiter geht“, erkennt er, daß die fremde Sprache ihm ebenso gut wie seine geliebte Muttersprache „etwas Hübsches, etwas Amüsantes“ erzählen kann, und seine Aufmerksamkeit wird so leicht nicht ermatten. Der Inhalt ist dem Knaben die

Hauptsache, und doch lernt er Vokabeln und Formen, und, wie wir zuletzt sehen werden, auch sehr früh die fremde Sprache selbst mündlich anwenden, was er nie und nimmermehr mit unzähligen Einzelsätzen à la Busch oder à la Plötz lernen kann. — Der Schüler gewöhnt sich, mit den Worten der fremden Sprache einen Inhalt, einen interessanten Inhalt zu verbinden. Er merkt auch, daß er die Sprache sprechen lernt und glaubt fast, daß er sie schon spricht, was ihn mit einem dem Knaben wohl anstehenden Stolz erfüllt. Dadurch wird seine Lernbegierde rege erhalten. Selbst die allerschwächsten Schüler lernen wenigstens etwas; keiner versinkt in Mutlosigkeit und den Zustand passiven Widerstandes. Die trägen und langsamen werden von deu frischen und flinken mit fortgerissen. — Auf diese Weise entsteht allmählich eine Copia vocabulorum, die zu einem dauernden geistigen Besitze wird und jedenfalls fester haftet, als wenn die Schüler lange Vokabellisten, deren Zusammenhang ein zufälliger und nur durch die öden Einzelsätze der Lektionen bedingter ist, mühsam auswendig lerneu müssen. Außerdem bewirkt die Lektüre, durch die man ausschließlich die Vokabelkenntnis erlangt, daß man im Anfangsunterricht nur gebräuchliche Wörter und keine Raritäten lernt."

Natürlich kann diese Art des Unterrichts nicht dann zu voller Wirkung gelangen, wenn das Lateinische mit der ihm eignenden konstruktiven Unterrichtsweise den fremdsprachlichen Unterricht eröffnet, da alsdann die Schüler gewissermaßen die für die natürliche Spracherlernung nötige Unbefangenheit verloren haben. Th. Vogt hebt sehr treffend (im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1883) hervor, daß als das Ziel des erziehenden Unterrichts nicht angesehen werden dürfe ein Quantum von Kenntnissen, daß der Lehrplan nicht sei ein Aggregat patentierter Fächer, daß der Fortgang der Schüler sich ebenso wenig bemessen lasse nach der wachsenden Größe äußerer Leistungen, als ihre Persönlichkeit etwa ein Konglomerat zusammenhangsloser Vorstellungsmassen sei, die man beliebig neben einander erweitern oder auf einander häufen könne. So sollte meines Erachtens eine eingehendere pädagogische Erwägung unsrer Frage dazu führen, die Wirkungssphären beider Sprachen nicht isoliert zu betrachten, sondern den sprachlichen Unterricht als ein Ganzes ins Auge zu fassen und danach die Stellung und

Aufgabe der einzelnen Sprachen in der Theorie des Lehrplans zu begründen. Soll die natürliche Methode an einer modernen Sprache ihre Wirksamkeit entfalten können, so muß diese Sprache mindestens zwei Jahre die einzige sein. Nach Verlauf dieser Zeit würde sich bei dem erstarkten Denkvermögen der Schüler schon in dem neusprachlichen Unterricht selbst das Bedürfnis fühlbar machen, das seitherige vorwiegend analytische Verfahren mehr und mehr in ein vorwiegend synthetisches übergehen zu lassen, und dann ist die richtige Zeit, mit dem Lateinischen einzusetzen, derjenigen Sprache, welche diesem Bedürfnis schon in der Erlernung der Formenlehre entgegenkommt. So tritt die logisch-grammatische Geistesgymnastik zur rechten Zeit in ihr volles Recht, während andererseits die praktische Beherrschung des Französischen — die als solche einen nicht geringen eignen Bildungswert besitzt — erzielt werden kann, soweit Schulen dieselbe überhaupt zu erreichen vermögen; denn die Fertigkeit praktischen Gebrauchs kann nur in einer modernen Sprache gepflegt werden und auch da nur, wenn der Grund schon in Sexta gelegt wird.

Übrigens ist einleuchtend, daß bei dem jetzigen Lehrplansystem, welches das Französische sofort nach dem einjährigen lateinischen Unterricht beginnen läßt, gegenseitige Störungen und Verwischungen beider Sprachen unausbleiblich sind. Sehr gewichtige Stimmen finden darin eine starke Überbürdung.

Nicht zu unterschätzen als praktisches Fördernis ist der Umstand, daß der französische Unterricht in den meisten Familien Interesse und Verständnis und somit auch Unterstützung findet, was bei den kleinen Schülern, welche oft noch nicht zu arbeiten wissen, von wesentlicher Bedeutung ist.

Hinsichtlich der Gestaltung der Klassenpensen ist es mir nach den Erfahrungen, die ich selbst schon mit älteren Schülern gemacht habe, nicht im mindesten zweifelhaft, daß der Kursus des Lateinischen von Sexta und Quinta in einem Jahre in Tertia erledigt werden kann. Die Qual des dreijährigen Durchackerns geisttötender Satzpräparate würde also wegfallen, dem Tertianer müßte man doch bessere Kost vorsetzen. Auch würde die Besorgnis, daß durch einen gediegenen Inhalt die lateinischen Formen vernachlässigt werden könnten, hier bei dem gereifteren Verstande der Schüler unbegründet sein. Manches Kapitel aus der Formenlehre (z. B. die Partizipien und Infinitive,

das Deponens, die Bedeutung der Composita) würde viel leichter und schneller zu bewältigen sein; ebenso manche syntaktische Regel, die in Quarta ohne eingehendes Verständnis mechanisch gemerkt wird und trotz der Anwendung in zahlreichen Übungssätzen erst in späteren Jahren wirklich erfaßt wird. In Ober-Tertia könnte mit der Lektüre des Cäsar ebenso gut begonnen werden, als man jetzt nach einjährigem Unterricht im Griechischen den Xenophon liest. Als deutsche Übungssätze könnte man also schon im zweiten Jahre Paraphrasen aus Cäsar benutzen. Der langweilige, formelle Schwierigkeiten und Unebenheiten in Menge enthaltende Kompilator Nepos würde dann zum Segen unserer Jugend wegfallen; an seine Stelle könnte kaum ein passenderer Schriftsteller treten als der ehrwürdige Rollin mit seinen Hommes illustres de l'antiquité oder seiner Histoire romaine. Ich weiß wohl, daß gewisse Schulhistoriker mit einem verächtlichen Nasenrümpfen auf ihn herabsehen, ihn als einen unkritischen Erzähler bemitleiden, während sie doch zugleich den unzuverlässigen Nepos beibehalten wissen wollen. Sie vergessen, daß Rollin niemals Anspruch gemacht hat auf den Namen eines historischen Forschers, daß er bei der Schaffung seiner Geschichtswerke vielmehr einen erziehlichen Zweck im Auge hatte, und daß dieselbe in Wahrheit eine große pädagogische That gewesen ist. Keiner von den Neueren hat es verstanden, mit einer solchen echt Herodotischen Naivetät und Ausführlichkeit jenen gemütlichen Ton der Erzählung anzuschlagen, der die Jugend aller Zeiten und Länder fesselt. Herr Geh.-Rat Göbel sagt (B. 12 S. 13 seiner Bibliothek) von der Art seiner Darstellung, daß er in denjenigen Partieen, wo auch die neuere Geschichtsforschung über die Erzählung der Alten nicht hinauskönne, als unübertroffen dastehe. Ja, wenn man diejenigen deutschen Geschichtswerke, welche sich durch eine lebendige und fesselnde Darstellung auszeichnen, mit Rollin vergleiche, so werde man zu seinem größten Erstaunen inne werden, wie unendlich viel diese Werke jenem zu verdanken haben. Ähnlich äußert sich u. a. Friedrich der Große in dem Commerce epistolaire entre S. M. le Roy de Prusse et Monsieur Rollin, Gotha 1871. (Näheres s. in meiner Schrift: Rollin als Pädagoge.)

Falls sich Zeit findet, könnten in den beiden ersten Jahren außer dem Lesebuch die Fabeln von Lafontaine und Florian den erwähnten Schriften von Rollin als vorzüglich geeignete Lektüre vorangehen,

wie denn überhaupt die noch vielfach verbreitete Ansicht, daß nur die alten Sprachen einen für die Jugend passenden Lehrstoff bieten können, auf vollständiger Unkenntnis der französischen und englischen Litteratur beruht.

Widmen wir nun noch eine kurze Betrachtung der Frage, inwiefern die Priorität des Französischen die möglichst gleichmäßige harmonische Ausbildung der Jugend in ethischer und intellektueller Hinsicht fördern könnte. So sehr ich die „Pädagogik der großen Worte“ als eine unseres hohen Berufes unwürdige Ausschreitung empfinde, darf ich doch wohl in aller Bescheidenheit meiner innersten Überzeugung Ausdruck geben, daß ich mir von dieser Änderung des Lehrplans eine wichtige Hilfe zur Erfüllung der Gesamtaufgabe des erziehenden Unterrichts verspreche.

Der anonyme Verfasser der im Jahre 1871 erschienenen Schrift: „Über nationale Erziehung“ zeigt in geistvoller Weise, wie es dem deutschen Nationalgeist fehle an Sammlung, Klarheit und Energie des Bewußtseins und demzufolge an Unabhängigkeit der Gesinnung, geschlossener Haltung, selbständigem Handeln nach freiem Ermessen gemäß der eigenen Individualität. Er wies dem Gymnasium, welches diese Fehler durch seine verkehrte Unterrichtsweise mit verschuldet habe, die Aufgabe zu, im altsprachlichen Unterricht (das Französische wollte er ganz fallen lassen) durch Darbietung reich ausgestatteter, umfassender Lektüre die Beobachtungsfähigkeit zu üben, eigenes wirkliches Denken zu entwickeln. Die Schüler sollten die gleichartigen sprachlichen Erscheinungen heraussuchen, sich in ihrem Innern eine reiche Sammlung von Vorstellungen anlegen, sich ihre Grammatik nach Erlernung der Formenlehre selbst machen und sich selbst die Begriffe von den allgemeinen Sprachformen und den ihnen zu Grunde liegenden Denkformen bilden. — Hier entspricht der richtigen Diagnose durchaus nicht das vorgeschlagene Heilmittel, da diese Art der Induktion über die Leistungsfähigkeit der Schüler hinausgeht und gerade im Unterricht der alten Sprachen sich am allerwenigsten verwirklichen läßt. Die Stimme jenes Anonymus verhallte für die praktische Pädagogik zunächst ungehört, bis Perthes, wie wir sahen, in manchen Punkten sich an ihn anlehnte. Im übrigen empfand man es nicht

gerade sehr, daß bei der herrschenden Art des altsprachlichen Unterrichts das ethische Moment in den unteren Klassen kaum berücksichtigt werde, daß die intellektuelle Ausbildung eine zu sehr philologische, eine Vorbereitung für das Sprachstudium sei, daß das Gemütsleben der Jugend nicht berührt werde durch Vertiefung in fremde Denkweise. Und doch klagte man wiederholt und eindringlich, daß wir leiden an einer „Hypertrophie des Intellekts", an einer Überschätzung des intellektuellen Lebens und einer Unterschätzung der Gefühls- und Willensthähigkeit. Nach meiner Überzeugung hängen diese Mißstände mit dem von unten auf intensiv betriebenen reflektierenden Sprachunterricht aufs innigste zusammen. Oft genug hat man geklagt, daß selbst in Prima selten selbständiges Denken, lebendige Initiative, freie Selbstthätigkeit und jene innere Regsamkeit des Geistes zu finden sei, welche auch über die Unterrichtszeit hinaus dauert, und welche Herbart mit dem Namen des Interesses bezeichnet, das ihm als das Ziel alles Unterrichts galt. Und doch trägt man kein Bedenken, an den kleinen Schüler von außen her Kenntnisse heranzubringen, welche seinem Empfinden und Denken allzu fremd sind und darum nicht sittlich erziehend, nicht Charakter und Geist bildend wirken können, denn die als etwas künstlich Gemachtes dargebotenen Regeln, die unverständlichen, gegenstandslosen Vokabeln erregen kein Interesse, ihre Aneignung vollzieht sich unter zu großer Mühsal und lastendem Druck.

Wenn auch die Vorschläge jenes Anonymus stets unausführbar bleiben werden, so liegt ihnen doch die richtige Erkenntnis zu Grunde, daß unsere Zeit der Jugendbildung die Aufgabe stellt, neue Prinzipien in den Lebensinhalt der kommenden Generationen hineinzuarbeiten. Diesen Gedanken spricht Münch (a. a. O. S. 3) aus. Nachdem er erörtert, daß es sich garnicht um eine durch einfache Subtraktion zu findende Entlastung der Jugend, sondern um die Erreichung eines positiveren Zieles, die organische Umgestaltung der Methode handele, fährt er fort: „Es ringt doch auch unsere Zeit danach, ein Menschenbildungs-Ideal aufzustellen und zu verwirklichen, welches — minder geistig, aber vollkräftiger und etwas mehr auf naturwissenschaftlicher Basis ruhend als das Humanitätsideal des achtzehnten Jahrhunderts — die Harmonie der gesamten Kräfte darstelle, in welcher dann mancher seither zu stark sich geltend machende Einzel-

ton eine Abdämpfung zu erfahren hätte. Dieses Streben ist für unser Volk so unvergleichlich wertvoll, daß ihm nötigenfalls eine ganze Anzahl von festgewurzelten Anschauungen und teuren Gepflogenheiten gern und getrost geopfert werden muß. Arbeiten wir, jeder an seinem Teile, zu dieser Tagesordnung mit, damit man nicht über uns zur Tagesordnung übergehe." — Wir sahen, daß das dauernd Wertvolle der oben besprochenen Reformbewegung in der Forderung gipfelt: Die Methode des fremdsprachlichen Unterrichts muß auf psychologisch richtiger Grundlage aufgebaut sein, sie muß hergeleitet werden von der Beobachtung der Kinderseele, von einer unbefangenen Würdigung der Geisteskräfte des jugendlichen Alters. Eine weitere, allgemeiner gehaltene psychologische Betrachtung führt uns auf die bekannte Thatsache, daß das nächste und natürlichste Interesse des Kindes sich auf seine Umgebung erstreckt, daß es dasjenige, was es hört und sieht, verstehen lernen will. Daher muß der Unterricht nicht nur in den Elementarklassen, sondern auch noch weiterhin auf der Anschauung beruhen. Sehr richtig bemerkt von Soden,[1]) daß dieses Pestalozzische Prinzip, nachdem es mit Begeisterung in den Schulen aufgenommen, sich darum vielfach so schlecht bewährt hat, weil man es übertrieb, weil man die Schüler mit dem bloßen Anschauen sich begnügen ließ, statt darauf das Nachdenken folgen zu lassen und das Angeschaute in erarbeiteten geistigen Besitz zu verwandeln. Soll ein unthätiges Traumleben und Oberflächlichkeit vermieden werden, so muß, wie Fröbel richtig erkannt hat, die Selbstthätigkeit zur Anschauung hinzukommen. Die Natur des Kindes verlangt dies, denn der Trieb zur Selbstthätigkeit liegt in ihm; er muß nur richtig geleitet werden und ein passendes Objekt dargeboten erhalten, andernfalls trifft er seine eigene, oft unpassende Wahl. Daher beruht auch Fröbels Forderung auf psychologischer Wahrheit, daß man den kleinen Kindern nicht fertige Dinge als Spielsachen geben solle, sondern die einfachsten Gegenstände (Bausteine ꝛc.), an denen sie ihren Gestaltungstrieb üben können, während

[1]) In seiner Schrift „Die Einflüsse unseres Gymnasiums auf die Jugendbildung", Tübingen 1884. Diese in den Kreisen der klassischen Philologen nicht durchweg günstig beurteilte Schrift eines Reutlinger Gymnasial-Professors enthält eine Reihe trefflicher Beobachtungen und interessanter Mitteilungen, so z. B. über den elementaren Anschauungsunterricht der Beustschen Schule in Zürich.

durch jene Zerstörungssucht hervorgerufen wird. Damit stellte er die Arbeit auf ihre richtige Grundlage, denn das Spiel ist die Arbeit, die Selbstthätigkeit des kleinen Kindes. Übertragen wir diesen Grundsatz auf die Schule, so ergiebt sich als Forderung: Die Schule hat die Aufgabe, nach Möglichkeit die Selbstthätigkeit der Jugend zur Grundlage des erziehenden Unterrichts zu machen. Aller Unterricht muß also solchen Stoff bieten, der die Teilnahme der Schüler weckt, an dem sie arbeiten können und arbeiten lernen, der durch die Entwicklung der Selbstthätigkeit ihren Charakter und ihren Verstand auszubilden geeignet ist. Der Lehrstoff muß Interesse wecken, die Langeweile, diese „Todsünde wider den heiligen Geist der Jugend" fern halten. Das Interesse ist eine elementare Gewalt, die wir beobachten, der wir uns anpassen müssen, um den Willen der Jugend uns dienstbar zu machen. Anschauung, Interesse, Selbstthätigkeit sind die mächtigsten Hebel, die wir ansetzen können. Hören wir von Soden über diesen Gegenstand (S. 28): „Das Kind muß sich ebenso wie die Menschheit insgesammt durch die Anschauung erst zum Begriffe durchringen, wenn es freilich auch in Folge dessen, was es von seinen Eltern ererbt hat, und dessen, was es von ihnen hört, den ungeheuren Weg in einer unendlich viel kürzeren Zeit zurücklegt. Aber die Grundzüge bleiben, vor allem dieser, daß man nicht zum Begriffe, zur Abstraktion fortschreiten kann, ehe die Anschauung eine ganz klare geworden. Wir kommen auf diesem Wege von selbst auf das Pestalozzi-Diesterwegsche Prinzip, das sich auch mit dem Fröbelschen völlig deckt: daß Nichts von außen an das Kind gebracht, sondern alles von innen heraus entwickelt werden soll und einem Bedürfnisse des Kindes entsprechen muß. Damit ist nicht gesagt, daß das Bedürfnis von selbst kommen muß — wie käme man sonst je zu den alten Sprachen? — wohl aber, daß es vorher geweckt und lebendig gemacht werden soll, ehe man daran geht, es zu befriedigen. Und das kann freilich erst geschehen, wenn der Boden vorher dafür geebnet und wohl vorbereitet ist. Es ergibt sich also damit die Notwendigkeit, daß alles vermittelt werden muß, daß nichts unvermittelt gebracht werden darf." Gewiß sind dies Wahrheiten, die schon oft genug gesagt worden sind, aber daß ihre Wiederholung nicht überflüssig ist, zeigt ein Blick auf unsere Schulen, zeigen

andererseits die weiteren Sätze, welche von Soden darauf baut: „Machen wir die Anwendung auf den Unterricht. Wenn wir wünschen, daß unsere Kinder das römische und griechische Altertum, die lateinische und griechische Sprache kennen lernen, so vermitteln wir ihnen beides! Betrachten wir den Weg, der von dem Bewußtsein des Kindes aus dazu führt. Ehe es Interesse für die Verhältnisse des Altertums haben kann, muß es über die es selbst umgebenden wenigstens in der Hauptsache aufgeklärt sein, und zwar muß die Aufklärung naturgemäß in konzentrischen Kreisen sich immer mehr erweitern: zuerst muß es seine engste Heimat kennen lernen, dann die weitere, darauf sein Vaterland; von dessen Verhältnissen aus muß es dann zunächst einen Begriff bekommen von denen eines fremden Landes und Volkes der Gegenwart; und dann erst ist Raum geschafft für die antiken Völker. Als Bindeglieder müssen Dinge dienen, die den verschiedenen Kreisen gemeinsam sind, also vor allem die Gegenstände der Natur und dann erst die dem Menschen eigentümlichen. Als Vorbereitung für die altklassischen Sprachen aber muß ebenso zuvörderst das Gefühl für die eigene Muttersprache geweckt sein, und dann die weitere Vermittelung durch eine moderne Sprache geschafft werden. Auf diese Weise allein wird es möglich sein, immer das Interesse des Schülers rege zu erhalten, indem immer der Unterricht nichts anderes darstellt als die Befriedigung eines Verlangens, als gleichsam die Antwort auf eine Frage. Damit ergibt sich von selbst, daß gar nichts in den Ideenkreis des Kindes eindringen kann, was sich nicht an Verstandenes anschließt, daß also vor allem unklare Abstraktionen der Schüler gar nicht aufkommen können, weil sich alle an Anschauungen anlehnen müssen, von deren Klarheit sich der Lehrer vorher überzeugt. Nun erst werden auch die Unterrichtsgegenstände, weil alles auf sicherem Grunde ruht und weil ferner alles aus dem Verlangen, dem Bedürfnis des Schülers hervorgeht, nicht nur seinem Interesse völlig genügen, sondern auch seinen Thätigkeitstrieb anzuregen und zu fesseln im Stande sein."

Nach dem Gesagten ist vielleicht der Ausspruch Münchs, daß unsere Zeit nach einem Menschenbildungs-Ideal ringe, welches etwas mehr auf naturwissenschaftlicher Basis ruht, verständlicher geworden. In der That lehrt uns die Psychologie, daß wir uns bemühen müssen, den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mehr nach dem Muster

des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu gestalten: Einen ansprechenden Sprachstoff der Anschauung zu bieten, daran den Sprachgebrauch beobachten, die Grammatik erkennen, die Vokabeln lernen zu lassen. Ein solches Verfahren weckt frohen Eifer, spannende Aufmerksamkeit, selbstthätige Arbeit und schließlich bewußtes Können. Dies alles wollte der erwähnte Anonymus an den alten Sprachen erzielen, aber der ganze lange Gang unserer Untersuchungen dürfte wohl gezeigt haben, daß dies nur möglich ist in dem Unterricht einer modernen Sprache und auch hier nur dann, wenn diese die erste fremde Sprache ist. Schon die gleich zu Anfang vorzunehmenden Übungen in der Aussprache, die Beobachtung des richtigen Satztones, die Gewöhnung, das in der fremden Sprache Gesprochene zu hören, haben doch nicht bloß einen rein praktischen, sondern vor allem einen pädagogischen Zweck. Münch bemerkt darüber (Pädag. Archiv 1886): „Überhaupt entwickeln sich an dieser ganzen Bethätigung Kräfte und Eigenschaften, die freilich nach der deutschen Schulüberlieferung keine hohe Wertschätzung zu genießen pflegen, aber von anderem Standpunkte aus recht schätzbar gefunden werden, und zwar nicht bloß etwa von einem oberflächlich weltlichen oder utilitarischen, sondern auch vom pädagogischen: Die strenge Zucht der Sinnesorgane und die Erziehung zum fertigen Können ist etwas Wertvolles, sie ist ein Stück Willenserziehung, an welcher es vielfach sehr fehlt, und welche am kleinen und einzelnen erfolgen soll.“ — Der Lesestoff kann mit Leichtigkeit nicht nur aus der lebendigen Sprache entnommen werden, sondern bei der großen Menge der übereinstimmenden Benennungen für die Realien auch aus dem Kreise der Erfahrungen und Interessen der Knaben, so daß Natur- und Heimatsgefühl, ethische Beziehungen und sympathetisches Interesse geweckt werden können. Mit dem Wegfall zusammenhangsloser Lektüre wird jener viel getadelte Verbalismus vermieden, Gewöhnung an zusammenhängendes Denken, selbständige Überlegung, regsame Initiative wird gefördert.[1]) Das Interesse an dem auf der Grundlage der An-

---

[1]) Die Vokabeln werden nicht gleichen „dem losen Sandgeröll, welches ohne Halt und Zusammenhang vom mächtigen Strom der darüber wegflutenden Vorstellungen weggeschwemmt werden muß.“ (Günther, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1881 und Ziller, Grundlegung S. 153.) Sie werden vielmehr Träger innig verschmolzener, sich gegenseitig stützender Vorstellungen sein.

schauung erworbenen Stoffe wird erhöht durch die von Anfang an leicht auszuführenden Sprechübungen, welche zur Selbstthätigkeit Anlaß geben. Demselben Zwecke dienen die Retroversionen, das Memorieren, später das freie Schreiben. Alle diese Übungen vollziehen sich früher, leichter und mit regsamerer Selbstthätigkeit als in dem von Sexta an begonnenen lateinischen Unterricht. Alle diese geistigen Kräfte können nur geweckt und gepflegt werden auf der Grundlage eines anschaulichen, dem jugendlichen Alter angemessenen, lebendigen, nicht besonders konstruierten Sprachstoffes. Diesen aber gewähren — ich muß immer wieder darauf zurückkommen — nur die modernen Sprachen. Das lebhafte Bewußtsein, daß der lateinische Elementarunterricht einen solchen Sprachstoff nicht bietet, klingt als Leitmotiv durch alle Reformversuche hindurch, nicht minder das Bemühen, hierin Wandlung und Besserung zu schaffen. Ich kann am Schluß dieser ganzen Betrachtung die Wichtigkeit dieses Bedürfnisses nicht schärfer zum Ausdruck bringen als durch Anführung zweier Äußerungen v. Sallwürks aus seiner Kritik einer Schrift von Bohm: „Das Prinzip der Anschauung angewendet auf den Elementarunterricht in lebenden Fremdsprachen" (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik 1881 S. 247): „Entgegen der bestimmt ausgesprochenen Meinung sehr urteilsfähiger Männer muß ich aus den Kreisen meiner Erfahrung nachdrücklich bestätigen, daß den Forderungen einer wissenschaftlich begründeten Didaktik an höheren Schulen gerade im fremdsprachlichen Unterricht gegenwärtig die meiste Rücksicht getragen wird. Aber es bleiben diesem Unterrichte auch bei der bestüberlegten Methode eine große Menge von Aufgaben, welche ohne eine kräftige Anregung des Willens der Schüler gar nicht gelöst werden können; und damit ist die Gefahr unmittelbar gegeben, daß das Interesse des Schülers, welches durch den Gegenstand an und für sich zu wenig erregt wird, durch die Haltung des Lehrers und die Wirkung des Unterrichts noch mehr niedergedrückt werde. So lange der Unterricht in fremden Sprachen an unseren Schulen in einem Alter begonnen wird, welches zu dem fremden Stoffe, den man ihm darbietet, kein natürliches Interesse in sich findet, werden wir den schweren Kampf mit der diesem Alter interesselosen Form nicht los werden." . . . . „Nicht das eigene Wort der Muttersprache ist dem Erlernen der fremden hinder-

lich, das fremde Wort vielmehr scheint dem muttersprachlichen gegenüber unberechtigt, und die Schwierigkeit des fremdsprachlichen Unterrichts liegt zum Teil darin, daß für das Element, dem diese fremde, nicht mundgerechte, keinen Begriff weckende Form angehört, erst Interesse erweckt werden muß. . . . . . . Die natürliche Folge daraus ist, **daß der natürliche Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts nur an einem zusammenhängenden Lesestück gemacht werden kann**, das entweder der Geschichte des betreffenden fremden Volkes entnommen ist oder doch auf irgend eine Art uns in das Leben desselben hineinversetzt. **Davon würde weiterhin die Entscheidung darüber abhängen, auf welchen Stufen die betreffenden Fremdsprachen in den Lehrplan eingeführt werden können.**"

Man sieht aus diesen Worten, wie dieser erfahrene Schulmann und vielseitige Herbartianer die von uns betrachteten Mißstände empfindet, wie nahe er an unsere Frage streift, ohne jedoch die letzte von uns vertretene Konsequenz zu ziehen.[1])

Ich glaube nicht, daß die angedeuteten Erwartungen, welche ich an die Verwirklichung der Priorität des Französischen knüpfe, allzu hoch gespannt sind. Jedenfalls trägt sie den Gesetzen des Seelenlebens, wie die Psychologie sie uns wissenschaftlich darstellt, mehr Rechnung als die jetzige Reihenfolge der Fremdsprachen. Nicht bloß historische oder gar philologische Gesichtspunkte, sondern in erster Linie die Gesetze der Psychologie müssen die pädagogische Theorie und Praxis mehr und mehr durchdringen; sie müssen also auch die Folge der fremden Sprachen bestimmen. Sie sind unwandelbar wie die Naturgesetze und wie sie überall da, wo es sich um Zustände und Thätigkeiten des menschlichen Geistes handelt, mit unabänderlicher Notwendigkeit sich geltend machen, so ist ihre klare Erfassung und genaue Befolgung für jeden Unterrichtszweig eine unerläßliche, auf die Dauer nicht abzuweisende Pflicht. Wir lernen aber aus der Psychologie, daß, wie auf jedem Gebiete des Wissens, so auch auf dem der Sprache von Anfang an eine umfangreiche Reihe von Einzelheiten beobachtet werden müssen, daß aus solchen Beobachtungen

[1]) In der Zeitschrift für Gymnasial-Wesen 1873 S. 717 f. schlägt v. Sallwürk vor, das Französische auf Gymnasien in Tertia beginnen zu lassen (wie auch Schrader wollte) und ihm in Sekunda und Prima je 6 Stunden zu geben.

für den Lernenden das Bedürfnis von selbst erwächst, das Beobachtete zu vergleichen, das Gleichartige zusammenzufassen und so den nächst höheren Begriff zu finden. So bildet sich in seinem Geiste ein System von Begriffen heraus, die durch fortgesetzte Beobachtung und Vergleichung an Klarheit, Inhalt und Umfang, an Interesse gewinnen, weil sie durch die Selbstthätigkeit des Schülers erworben sind, weil nichts ihm unvermittelt aufgedrängt worden ist. Die abstrakten Begriffe ruhen auf den sichern Stützen vieler Konkreta, die lebensvoll und kräftig im Geiste haften und in engster Beziehung zu dem gewonnenen Allgemeinen stehen. In dieser Weise hat sich die geistige Entwicklung der Menschheit vollzogen, und nur so gelangt auch heute noch der einzelne Mensch zum sichern Besitze allgemeiner Wahrheiten und Begriffe auf allen Gebieten des Wissens.

Dieser Art sind die Gesichtspunkte, welche für die Folge der fremden Sprachen maßgebend sein sollten.

V.

Zeugnisse für die Priorität einer lebenden Sprache.

Von vornherein will ich bemerken, daß ich mit der Anführung der folgenden mir bekannten Ansichts-Äußerungen nicht etwa jenen „Haufen Zeugen" stellen will, der irgend eine „Evidenz" darthun soll, daß ich vielmehr selbst manchem dieser Zeugnisse keine hervorragende Beweiskraft beilege. Dies gilt zumal von denjenigen, welche nur theoretische Bedeutung haben. Aber als Material für eine möglichst allseitige Beleuchtung der ganzen Frage scheinen mir doch auch sie wertvoll zu sein.

A. Aussprüche.

John Locke sagt in seiner Schrift Some thoughts concerning education:[1]) „Sobald er (der Knabe) englisch sprechen kann, ist es Zeit, ihm eine fremde Sprache zu lehren. In dieser Beziehung hat nun niemand ein Bedenken, wenn man das Französische vorschlägt. Der Grund davon liegt darin, daß man an die rechte Methode, diese Sprache zu lehren, gewöhnt ist, nämlich, indem man durch fortwährendes Sprechen im täglichen Verkehr und nicht durch grammatische Regeln sie den Kindern beibringt. Das Lateinische würde leicht auf dieselbe Art gelehrt werden, wenn der Hauslehrer, der beständig um ihn wäre, nichts anderes mit ihm spräche und ihn immer in der nämlichen Sprache antworten ließe. Da aber das Französische eine lebende Sprache und die Veranlassung, es zu sprechen, häufiger ist,

---

[1]) Vergl. J. Lockes Gedanken über Erziehung, eingeleitet, übersetzt und erläutert von v. Sallwürk S. 166.

sollte es zuerst gelernt werden, daß die noch geschmeidigen Sprachorgane an die richtige Bildung jener Laute gewöhnt würden, und er die Fertigkeit, das Französische gut auszusprechen, sich aneignete, was um so schwieriger ist, je länger man es hinausschiebt." — Interessant ist übrigens die folgende, für die heutige Zeit ganz besonders bedeutungsvolle Stelle: „Latein betrachte ich als durchaus notwendig für einen Edelmann; in der That hat aber das Herkommen, welches in jedem Dinge maßgebend ist, das Latein so sehr zu einem Bestandteil der Erziehung gemacht, daß man sogar jene Kinder mit Schlägen dazu nötigt und manche Stunden ihres kostbaren Lebens mühselig damit hinbringen läßt, welche, wenn sie die Schule einmal verlassen haben, solange sie leben, nie mehr in die Lage kommen, sich damit zu beschäftigen. Kann es etwas Lächerlicheres geben, als daß ein Vater sein eigenes Geld und seines Sohnes Zeit damit vergeudet, ihn mit dem Erlernen der römischen Sprache zu beschäftigen, wenn er doch in derselben Zeit ihn für einen praktischen Beruf bestimmt, worin er des Lateinischen nicht bedarf und das Wenige unfehlbar vergißt, was er von der Schule mitgebracht und was er, zehn gegen eins gesetzt, verabscheut wegen der schlimmen Behandlung, welche er darum erfahren mußte?"

Franklin giebt in seiner Selbstbiographie den Erziehern den Rat, die französische Sprache der lateinischen voraufgehen zu lassen. Er sagt u. a.: „Ich hatte nur ein Jahr und zwar, als ich noch sehr jung war, Latein gelernt und dann diese Sprache ganz vernachlässigt. Aber als ich einige Bekanntschaft mit der französischen, italienischen und spanischen Sprache gemacht hatte, war ich erstaunt, als ich fand, daß ich beim Blick in ein lateinisches Testament von dieser Sprache viel mehr verstand, als ich glaubte. Das machte mir Mut, von neuem das Studium derselben zu versuchen, und dasselbe war von gutem Erfolg gekrönt, da jene vorangegangenen Sprachen mir in hohem Grade den Weg gebahnt hatten."

Herder sagt in seinem „Plan einer livländischen Vaterlandsschule": „Nach der Muttersprache folgt die französische (später erst die italienische und nach dieser die lateinische); denn sie ist die allgemeinste und unentbehrlichste in Europa, sie ist nach unserer Denkart die gebildetste: der schöne Stil und der Ausdruck des Geschmacks ist am meisten in ihr geformt und von ihr in andere übertragen; sie ist die

leichteste und einförmigste, um an ihr einen praegustus der philosophischen Grammatik zu nehmen; sie ist die ordentlichste zu Sachen der Erzählung, der Vernunft und des Raisonnements. Sie muß also nach unserer Welt unmittelbar auf die Muttersprache folgen und vor jeder andern, selbst vor der lateinischen, vorausgehen. Ich will, daß selbst der Gelehrte besser Französisch als Latein könne."

Ich muß bei diesem Ausspruch noch etwas verweilen. Jenen Plan entwarf Herder, nachdem er auf einer Reise durch Frankreich, England, Holland und Deutschland die besten Schulen dieser Länder aus eigner Anschauung kennen gelernt hatte. Schon früher hatte er gegen den Schlendrian und die mechanische Art des lateinischen Unterrichts angekämpft, welcher alle geistige Selbständigkeit der Schüler unterdrücke. Bei dem Entwurf jenes Planes schwebte ihm „Bildung für das Leben" als letztes Ziel vor. In drei Klassen sollten nur Realien gelehrt werden, in den Sprachklassen sollte die Reihenfolge sein: Deutsch, Französisch, Lateinisch, Griechisch, Hebräisch. Diese Schulform kam nicht zur Verwirklichung, weil Herder bald darauf Riga verließ, um nach einem fünfjährigen Aufenthalt in Bückeburg im Jahre 1776 nach Weimar überzusiedeln, wo er als Generalsuperintendent und Ephorus der Schulen so große Erfolge auf dem pädagogischen Gebiete erntete. „Als er in Weimar eintraf, hatte man dort bereits die Zeit überwunden, in der die frische und freie Lektüre der Alten auf jede Weise eingeengt, die jugendlichen Seelen wahrhaft ausgedörrt waren durch den Schematismus der Logik und Rhetorik." (Schmidsche Encykl. B. 3 S. 413.) Eine allzu radikale Gegenströmung hatte zu dem entgegengesetzten Irrtum geführt; man bereitete zum praktischen Leben vor durch militärische und ökonomische Disziplinen, durch Fechten, Reiten, Tanzen, Mechanik, Militär-, Zivilbaukunst und Musik. Dieser Praxis gegenüber betonte Herder, daß es Aufgabe der höheren Schule sei, allgemeine Menschenbildung zu geben, und so schien es ihm geboten, im Proteste gegen diesen krassen Utilitarismus die alten Sprachen wieder in ihre Rechte einzusetzen. Durch seine gesamte pädagogische Wirksamkeit zieht sich von nun an der Grundsatz, das humanistische und das realistische Prinzip zu versöhnen. Daß er mit dieser den lokalen Verhältnissen Rechnung tragenden Reform die von ihm in Livland geforderte Priorität des Französischen verworfen habe, scheint mir nicht

erwiesen, und ich möchte daher nicht mit Heiland und Baur (Schmidsche Encyklopädie, s. v. Herder) annehmen, daß dieselbe bei ihm nur ein gelegentlicher Einfall gewesen sei, entstanden in jener Zeit des Sturmes und Drangs, welchen auch in Herders Geist Rousseau durch seinen Emil erregt habe. Vielmehr bin ich der Meinung, daß jene Forderung, das Französische dem Lateinischen voraufgehen zu lassen, bei Herder auf gründlicher pädagogischer Erwägung beruhte, wie sie ja auch sehr wohl im Einklang steht mit dem Gesamtinhalt seiner pädagogischen Bestrebungen, welchen O. Weißenfels so treffend zusammenfaßt mit folgenden Worten: „Herder wollte die deutsche Natur erlösen aus dem Bann eines engherzigen und ihr fremdartigen Klassizismus, dies ist das nicht sowohl ästhetische als pädagogische und kulturhistorische Ziel, dem er mit Eifer nachstrebt. Er beklagt es, daß die Litteratur der neueren Völker sich nach der lateinischen Form gebildet, nicht weil diese selbst keine reine, sondern weil jede Sprache ein Landesgewächs nach Himmel- und Erdstrich sei, das durch Zumischung fremder Sprachen verunziert werde. Er wollte eine eigenartige nationale Entwicklung." (Zeitschrift für Gymnasial-Wesen 1886).

Jean Paul sagt in seiner „Unsichtbaren Loge": „Latein wird zum Theil darum so schwierig, weil es so frühzeitig vorkommt; im funfzehnten Jahre thut man darin mit einem Finger, wozu man früher die Hand brauchte."

Der württembergische Oberstudienrat Nagel erklärte sich im Jahre 1840 für den Beginn des Französischen vor dem Lateinischen. Er bemerkt u. a.: Der Nutzen des vorausgehenden Lateinischen für das Französische werde meist überschätzt, denn die Kenntnis der lateinischen Wörter sei für das Französische ebenso oft hinderlich als förderlich, indem der Schüler dadurch in Gefahr komme, aus dem Lateinischen französische Wörter zu bilden, die in der Sprache gar nicht existieren, oder Wortformen nach der Analogie abzuleiten, für welche im Französischen etwas ganz anderes im Gebrauche ist. Wirke aber in der That eine Sprache fördernd auf die andere, so müsse dies auch möglich sein, wenn das Französische vorausgehe.

Gegen den Anfang mit dem Lateinischen erklärte sich K. Schmidt in seiner Gymnasial-Pädagogik (Köthen 1857): „Wir sind durch Gründe der Psychologie überzeugt, daß das Erlernen der lateinischen Sprache schon im neunten, bezw. zehnten Jahre, und ohne

daß von der Muttersprache ein Übergang über die tiefe Kluft, die zwischen liegt, geschlagen ist, ohne daß man also das Grundgesetz aller Erziehung: vom Leichten zum Schweren, vom Konkreten zum Abstrakten, vom Verwandten zum Fremden, vom Leben zum Tode, beachtet, die Geistesvermögen des Zöglings überanstrengt und damit schwächt. Und weil dieses Gesetz vernachlässigt ward, weil man nicht naturgemäß vom Konkreten zum Abstrakten überleitete, und weil man — was damit zusammenhängt — zu früh, da wo dem Geiste noch alle Aufmerksamkeit dafür fehlt, mit dem Unterricht in der lateinischen Sprache begann; darum, trotz der überschwenglichen Übungen, Spracharmut und Ungelenkigkeit: das Sprachtalent ward getötet; — darum bloße Worte für Gedanken und leere Formen für Sachen: man gewöhnte das Kind also; — darum Ertötung der Gefühlswelt: der Geist ward mit mechanischem Formelwesen überladen; — darum das schreiende Mißverhältnis zwischen dem Zeitaufwand und der dadurch erlangten Kraft, indem innerhalb dreier Jahre, und zwar in einer Zeit, wo das Gedächtnis am lebendigsten ist, nicht einmal Formensicherheit erlangt wird; und darum endlich der Widerwille gegen das Lateinlernen und die Abstumpfung des Interesses, indem Geistesvermögen, die in dieser Lebenszeit thätig sein wollen, keine Nahrung erhalten, solche hingegen, welche noch schlummern, gewaltsam überfüttert werden. In Beziehung auf die Fortschreitung — sagt Schleiermacher — kommt es nicht darauf an, wie frühzeitig der Unterricht anfängt, sondern daß es zur rechten Zeit geschieht, dann, wann die Entwicklung dazu sich zeigt; zu früher Anfang ist auch Zeitverlust."

In seiner Schrift „Die einheitliche höhere deutsche Unterrichtsanstalt"[1]) giebt Vieweger folgendes Citat aus den Landwirtschaft-

[1]) In dieser im Jahre 1877 erschienenen Schrift spricht Vieweger sich für das Englische als erste fremde Sprache aus. — Er hat darin in sehr interessanter Weise und mit vielem Geschick dargethan, daß das Englische eine große Einfachheit in der Formenlehre besitzt, die von Armut so weit entfernt ist, daß vielmehr ein wunderbarer Reichtum der Ausdrucksmittel dieser Sprache zu erkennen ist. Er zeigt, daß die englische Syntax eine vorzügliche Vorbereitung auf die lateinische ist, daß der Anfänger nicht in eine ihm ganz fremde Welt versetzt wird, daß er überall Zusammenhänge mit dem Deutschen sieht, und daß die englische Litteratur in sehr reicher Auswahl über einen für die Jugend vortrefflich geeigneten Stoff

lichen Jahrbüchern von 1876: „Sehen wir doch zu, auf welchem Standpunkte in sprachlicher Beziehung steht denn ein Knabe von 9—10 Jahren, und nach welcher Seite hin bedarf er vorzugsweise der Förderung durch die fremde Sprache, die er nun lernen soll? Er kann, wenn er bis dahin normal ausgebildet ist, deutsch lesen, leidlich orthographisch schreiben, die deutschen Deklinations- und Verbalformen richtig bilden; dagegen konstruirt er häufig falsch, spricht blos in kurzen, unbehilflichen Hauptsätzen, versteht komplizirtere Satzgebilde nicht und hat noch keine Ahnung von der Interpunktion. Das heißt kurz: er ist in der Formenlehre für jetzt weit genug, hat aber noch keinen Begriff von Syntax weder des einfachen, noch des zusammengesetzten Satzes. Was thut nun unser lateinischer Anfangsunterricht in VI und V? Er überschüttet den Knaben mit einer neuen, schwierigen Formenlehre, von der er zwei Jahre hindurch nur die allerdürftigste syntaktische Anwendung machen lernt. Freilich soll eine elementare syntaktische Unterweisung mit dem Erlernen der Formen Hand in Hand gehen; aber die Erfahrung lehrt, daß dies mit gänzlich unzureichendem Erfolge geschieht. Der Grund ist klar genug: Die Analyse oder Bildung der einzelnen Wortformen macht dem 9—10jährigen Durchschnittsschüler so viel zu schaffen, nimmt sein Nachdenken so völlig in Anspruch, daß der Satzbau darüber in die Brüche geht: der syntaktische Werth der Wörter, als das zweite, kommt ihm eben nicht mehr mit der nöthigen Intensität zum Bewußtsein. Nur besonders begabte Naturen sind im Stande, beide Schwierigkeiten zugleich zu überwältigen; die Übrigen sind auf einen zweiten Lehrkursus angewiesen. Bei laxerer Versetzung geht Vielen auch erst nachträglich in IV oder III ein Licht über das auf, was sie eigentlich als Hauptsache in VI und V hätten lernen sollen; Andere lernen es nie mehr und gehören dann zu der großen Kategorie derer, welche den berühmten „Ballast“ der höheren Schulen bilden. In der That kann man alle Tage beobachten, daß die meisten Quartaner, ja noch

---

verfügt. Aber Vieweger muß doch zugeben, daß die starke Differenz zwischen Schreibung und Aussprache der Wörter sehr störend ist. Außerdem dürfte noch folgender Grund gegen den Beginn mit dem Englischen sprechen: Soll die Frage, ob mit einer modernen Sprache zu beginnen sei, praktische Bedeutung gewinnen, so ist unter den gegenwärtigen Verhältnissen die allen höheren Schulen gemeinsame französische zu wählen.

viele Tertianer kaum die Satztheile sicher zu unterscheiden wissen und sich in die Konstruktion zusammengesetzter Sätze gar nicht hineinfinden; das äußere Zeichen dafür ist, daß der deutsche Unterricht die Interpunktionslehre bis nach Tertia hineinschleppen muß. Daraus folgt: wir brauchen für den fremdsprachlichen Anfangs-Unterricht eine Sprache mit möglichst einfacher Formenlehre, damit der Unterricht sich gleich mit aller Kraft auf den Satzbau richten kann, und dazu ist das Französische wie geschaffen."

In seiner bereits erwähnten Schrift beschäftigt sich der Gymnasial-Professor von Soden ausführlich mit unserm Gegenstande. Wegen ihres gediegenen Inhalts führe ich hier zwei längere Stellen daraus an. S. 80 ff.: „Wohl ist das Französische aus dem Lateinischen abgeleitet, aber die Gesetze dieser Ableitung sind viel zu schwer und zu verwickelt, als daß der Schüler ihnen folgen, sie verstehen könnte, und eben ihr Studium, ihre Erkenntniß ist doch wohl unerläßlich, wenn jener Nutzen wirksam werden soll. Anders könnte es sich doch nur um ein zielloses Rathen handeln, das gewiß mehr irreführt als hilft. Überhaupt aber liegt in der größeren Ursprünglichkeit des Lateinischen ein Hauptgrund dafür, seine Erlernung eben nicht vor die des weniger ursprünglichen Französischen zu setzen. Denn was ursprünglicher ist, liegt der modernen Begriffswelt ferner und ist deshalb doppelt für ein Kind, das doch ganz in der Gegenwart lebt, um so schwieriger zu erreichen. So wahr es ist, daß die Entwicklung des einzelnen Menschen im Großen und Ganzen der Entwicklung der ganzen Menschheit parallel geht, so wenig darf dies gerade auf den Stoff bezogen werden, der der beiderseitigen Begriffswelt zu Grunde liegt; es ist mehr nur eine parallele Entwicklung der Formen, in denen sich Anschauung und Begriffe bewegen. Eine Sprache aber ist unzertrennlich von dem Stoff, dessen Ausdruck sie ist, d. h. den Vorstellungen und Begriffen ihres Volks. Daß nun die Begriffe des modernen Franzosen oder Engländers auch dem Deutschen näher liegen als die des antiken Römers, ist doch klar: also auch die Sprache! Dies wird um so deutlicher erkannt werden, je mehr man sich von dem rein formalistischen Princip, die Sprache nur um ihrer selbst, nur um ihrer Formen und Regeln willen zu erlernen, entfernt; je mehr man zu der Erkenntniß durchdringt, die sich gegenwärtig in allen Kreisen mehr und mehr Bahn

bricht, daß der Sprachunterricht, um wahrhaft wirksam zu sein, sich aufs engste an den Sachunterricht anschließen muß. Der eigene Instinkt des Kindes kommt uns übrigens auf diesem Gebiete entgegen; und dies giebt auch Anlaß zu einer wichtigen pädagogischen Erwägung. Das Bewußtsein eines Zwecks seines Lernens tritt bei dem Kinde viel klarer dem Französischen gegenüber hervor als dem Lateinischen: hat es doch schon so viel von dem Nachbarvolke gehört, daß es sich gewiß auch für seine Sprache interessirt, an die es so viele Anknüpfungspunkte in seiner täglichen Umgebung findet. Umgekehrt bringt der Schüler, der schon Latein gelernt und von dessen Fülle an Formen und Sprachmitteln einen Begriff bekommen hat, von ihm her leicht eine gewisse Verachtung und Unterschätzung des anscheinend viel leichtern Französischen mit, dem er keine volle Kraft mehr widmen zu müssen glaubt!"

S. 48 wird als ein großer Mißstand hervorgehoben die allzu abstrakte Beschäftigung der Kinder in den unteren und mittleren Klassen, die zu eingehende und fast ausschließliche Betreibung fremder und sogar antiker Sprachen, ehe das Kind über die einfachsten Verhältnisse der Heimat und des Lebens überhaupt aufgeklärt sei. „Es handelt sich darum, einzusehen, daß die klassischen Sprachen, da ihre Kenntniß einmal zum höheren Verständniß unserer Cultur nothwendig erscheint, doch mindestens nicht an den Anfang allen Unterrichts gestellt werden, nicht vor Erreichung einer gewissen natürlichen und geistigen Reife, wie sie etwa das zwölfte Lebensjahr gewährt, begonnen werden dürfen und können — in ihrem eigenen Interesse ebenso wie in dem des Lernenden. Wenn man ihre Stellung als Grundlage und Mittelpunkt auch der modernen Bildung bewahren will gegen all die Angriffe und Zweifel, die sich von Tag zu Tag mehren, so kann man das eben nur, wenn man ihre Position stärkt, wenn man sie selbst auf eine richtigere und festere Grundlage aufzubauen sich bemüht. Nach dem gegenwärtigen Zustand aber ist diese, die Grundlegung vor allem, in zwei Richtungen verfehlt. Erstens werden alle Anknüpfungspunkte, die man für den Unterricht in der Seele des Kindes finden könnte, systematisch übersehen und vernachlässigt, und dadurch alle die Potenzen, die in dem Interesse des Kindes liegen, anstatt für die Unterrichts- und Erziehungszwecke nutzbar gemacht zu werden, in das gegnerische Lager getrieben, aus natürlichen Bundes-

genossen zu Feinden gemacht. Zweitens aber führt — wohl eben in Folge davon, das Sprachstudium, das wesentlich den Verstand bilden, das Nachdenken fördern sollte, in unseren Schulen gerade im Gegentheil zur Unterdrückung des selbständigen, folgerichtigen Denkens, zur Gewöhnung an mechanisches Auswendiglernen und gedankenloses Nachplappern von Unverstandenem. Es ist eine Phrase und gedankenlose Redensart, von Verstandesbildung zu reden, wenn das ganze Sprachstudium nur in einem Auswendiglernen von Regeln besteht, ohne daß mehr als ein ganz geringer Procentsatz der Schüler irgend welche Ahnung von der lebendigen Sprache selbst bekommt. Anders ist es aber nicht auf unseren Gymnasien: Die klassischen Sprachen erscheinen den Schülern als nichts denn ein Zusammengestoppel von Regeln und Phrasen, und deshalb haben auch die wenigsten von ihnen irgend welches höhere Interesse, irgend welche wirkliche Freude an jenen. Was aber das Herz nicht ergreift, das kann von vorneherein nicht bilden, wenn es sogar dem logischen Denkvermögen entspräche, geschweige denn, wenn es das auch nicht thut. — Durch beide Erwägungen werden wir daher zu demselben Schluß geführt: Die klassischen Sprachen sind viel später anzufangen. Denn, wenn wir das thun, gewinnen wir zuvörderst Zeit, die anderen Interessen des Kindes zu befriedigen, damit dieselben später nicht störend dazwischen treten, und all die Zwischenglieder zu berücksichtigen, die von diesen zu den alten Sprachen führen; und fernerhin sind wir in einem reiferen Alter des Schülers im Stande, auch wirklich an sein Denkvermögen anzuknüpfen und ihn so zum Verständniß der Sprache zu führen, mit welchem erst auch das Interesse definitiv gewonnen wird. Wenn nun aber dagegen eingeworfen wird, daß in so kurzer Zeit (4 bez. 6 Jahren) die klassischen Sprachen nicht bis zu der Vollendung getrieben werden könnten, wie jetzt, so ist das eine Behauptung, die vollständig in der Luft steht und in keiner Weise bewiesen werden kann. Vor allem ist es eine bekannte und leicht zu begreifende physische und psychologische Thatsache, daß eine intensivere Arbeit in kürzerer Zeit, innerhalb eines gewissen Maßes, mehr erreicht als wenn dieselbe Kraft allzu lange und über dieses Maß hinaus angespannt wird. . . . . Ich stehe nicht an zu behaupten, daß gerade mit der allzu langen Dauer dieses Studiums (der alten Sprachen) auch das Nachlassen in den Leistungen der Schüler in direktem Zusammen=

hang steht (womit andere ebenfalls mitwirkende Ursachen natürlich nicht geläugnet werden sollen). Woher sollte die großartige Übersättigung, der förmliche Ekel den klassischen Studien gegenüber kommen, den wir bei unseren Abiturienten und jungen Studenten im allgemeinen finden? Und glaubt man, daß dieser Ekel erst mit dem Abschied vom Gymnasium eintritt, daß er nicht auch vorher schon Jahre hindurch herangezogen wurde und den Fortschritten mehr als alles andere im Wege stand? — Ist es etwa natürlich, wenn, wie jeder Lehrer weiß, ein und dieselbe Regel dem Schüler viele hundert male gesagt werden muß, ohne daß er sie doch je sicher anzuwenden lernt? . . . . Es folgt daraus mit Sicherheit, daß alles sprachliche Lernen vor der Zeit, wo man eigenes Arbeiten und Nachdenken, selbständiges Forschen an einem nicht anschaulichen Stoff erwarten kann — werthlos ist. Aber auch die Praxis, die Erfahrung spricht für uns. Wenn die Nothwendigkeit der 10 Jahre lateinischen Studiums nicht bewiesen werden kann, so kann dies um so mehr die Möglichkeit eines kürzeren. Ich appellire an die hunderte und tausende von Beispielen — zu denen jeder Lehrer Beiträge liefern kann — daß nicht nur, wie man so gerne behauptet, hervorragend begabte, sondern auch mittelmäßig und selbst gering begabte Knaben die klassischen Sprachen, die sie nicht früher und oft viel später als im zwölften Lebensjahr begonnen, in kürzester Zeit so weit kennen gelernt haben, daß sie ihre Altersgenossen vom Gymnasium nicht nur einholten, sondern sogar oft genug übertrafen. Jeder Gegner sogar meiner Aufstellungen, wenn er nur ehrlich ist, muß dies zugeben. Wenn freilich von all diesen verspäteten Schülern des Lateinischen und Griechischen behauptet werden kann, daß sie nach der Seite des Willens hervorragend tüchtig gewesen, daß sie mit besonderem Eifer gelernt haben, so gibt eben dies dem Unbefangenen zu denken: man wird sich fragen, ob nicht eben diese starke Entwicklung des Willens, dieser hingebungsvolle Eifer für die Erlernung der alten Sprachen in einem inneren Zusammenhang steht mit dem späteren Beginn derselben; und man wird diese Frage auch unbedingt bejahen müssen. . . . . Solche Schüler haben sich die geistige Frische bewahrt, sie haben ihren unmittelbaren Wissensdurst, der sich auf die Welt der Anschauung, auf die konkreten Gegenstände des Lebens bezog, vorher gestillt und sind so erst empfänglich geworden auch für höhere, für

abstrakte Begriffe, für die Welt der Reflexion, haben damit auch einen Sinn bekommen für Zwecke, die nicht unmittelbar vor Augen liegen. Das zarte Kind schon für solche Zwecke erregen zu wollen, hält wohl Niemand im Ernst für vernünftig, obwohl es vielfach in den Schulen geschieht.“ —

Die in Bochum im Jahre 1885 abgehaltene Generalversammlung des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens hat nahezu einstimmig anerkannt, daß die Zeit gebieterisch eine „Einheitsschule“ von sechs Jahreskursen (also eine Mittelschule) mit nicht mehr als zwei fremden Sprachen verlange, und daß der fremdsprachliche Unterricht mit einer neueren Sprache zu beginnen habe.

Auch der Verein deutscher Ingenieure hat unsere Frage in sehr eingehender und umsichtiger Weise erörtert. Die mit der Behandlung derselben betraute Schulkommission dieses Vereins hat nach den umfassendsten Vorarbeiten der Hauptversammlung im August 1886 eine Reihe von Thesen unterbreitet, welche von dieser angenommen worden sind. Eine derselben lautete: „Für die Zukunft ist eine einheitliche Gestaltung des höheren Schulwesens in der Weise zu erstreben, daß dem 3 bis 4 Jahre umfassenden Unterricht in der Volks- oder Vorschule zunächst ein auf 6 Jahre berechneter Lehrgang folgt; derselbe enthält außer Deutsch, Religion, Zeichnen, Rechnen und Geometrie, Geschichte und Geographie: in den ersten 3 Jahren *eine* neuere fremde Sprache (Englisch oder Französisch) und Naturbeschreibung (als vom Einzelnen ausgehenden Anschauungsunterricht) — dazu in den letzten 3 Jahren die zweite neuere Sprache (je nach Umständen auch Latein) sowie Naturwissenschaften und Mathematik.“

B. Vorgeschlagene Reformpläne.

Ostendorf.

Den von ihm geplanten Schulorganismus hat Ostendorf veröffentlicht in seiner Schrift: „*Das höhere Schulwesen unseres Staates. Ein Bericht, den städtischen Behörden zu Düsseldorf erstattet von J. Ostendorf.*“ Dieser „Bericht“ sollte natürlich nicht bloß lokale Bedeutung erhalten, er war zugleich, ja ganz besonders für Schulmänner und die Schulgesetzgeber bestimmt. — Um die Übersicht des ganzen Planes zu erleichtern, lasse ich ein

Schema folgen, in welchem die Klassen der verschiedenen zu einem Organismus vereinigten Schulen mit fortlaufenden Nummern versehen sind. Ich benutze dabei die von Lattmann im Pädag. Archiv 1874 S. 194 gemachte Einteilung:

Schulen	Klasse		Klasse		Klasse	Lebensjahr
Gymnasium: altklass. Abteilung; neusprachl. Abteilung; mathem.-naturw. Abteilung					1 2 3 4; 1 2 3 4; 1 2 3 4	14—19
Bürgerschule; Unterklassen des Gymnasiums			1		5	13—14
			2			
			3		6 Latein	12—13
Fortsetzung der Elementarschule; Mittelschule	1		4	=	7	11—12
	2		5	=	8	10—11
	3		6 Französisch	=	9	9—10
Elementarschule	4	=	7	=	10	8—9
	5	=	8	=	11	7—8
	6	=	9	=	12	6—7

Man sieht, Ostendorf fügte seinem Plane auch die Volks- und Mittelschule ein, da sein Ziel war, sämtliche allgemein bildenden Schulen in einen einheitlichen Zusammenhang zu bringen. Wir haben uns hier mit der von ihm „Gymnasium" genannten höheren Anstalt zu beschäftigen, nehmen jedoch seine Mittelschule hinzu und nennen deren 3 Klassen (mit Schülern vom 9. bis zum 12. Lebensjahre) Sexta, Quinta, Quarta. In der Rubrik Sa. sind die Klassen IIIa und IIIb als eine Klasse, die Ia ist doppelt gerechnet, weil dadurch die Stundenzahl in Ostendorfs Sinne vergleichbar gemacht wird, der einen zweijährigen Kursus in Ober-Prima ansetzt. In beiden Änderungen schließe ich mich dem Vorgang von Otte[1]) an, ebenso in der Verteilung der 4 Stunden für „Naturwissenschaft" (in Naturb. und Chemie) und der 6 Stunden für „reine und angewandte Mathematik" (in Mathem. und Physik).

---

[1]) In seiner verdienstvollen Arbeit „Die höhere Einheitsschule", ein Rückblick auf die seit 1873 gemachten, in Plänen niedergelegten Vorschläge und Versuche, Programm des Realgymnasiums zu Potsdam 1886.

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	a altklassische Abteilung				Sa.	b neusprachliche Abteilung				Sa.	c naturw.-mathem. Abteilung				Sa.	G.	R.
						IIb	IIa	Ib	Ia		IIb	IIa	Ib	Ia		IIb	IIa	Ib	Ia		jetzt	
Religion	Ist nicht berücksichtigt, weil die Zeit für die verschiedenen Konfessionen verschieden ist.																					
Deutsch	4	4	4	2	2	2	2	2	2	24	2	2	2	2	24	2	2	2	2	24	21	27
Latein	—	—	—	6	6	6	6	6	6	36	6	6	6	6	36	6	6	6	6	36	77	54
Griechisch	—	—	—	—	—	6	6	6	6	30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	40	—
Französisch	6	6	6	6	6	2	2	2	2	34	4	4	4	4	44	2	2	2	2	34	21	34
Englisch	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	4	4	4	20	—	—	—	—	—	—	20
Geschichte und Geographie	3	3	3	4	4	2	2	2	2	23	2	2	2	2	23	2	2	2	2	23	28	30
Rechnen und Mathematik	4	4	6	4	4	4	4	4	4	38	4	4	4	4	38	6	6	6	6	48	34	44
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	2	—	—	—	10	2	—	—	—	10	2	2	2	2	18	10	12
Physik	—	—	—	—	—	—	2	2	2	8	—	2	2	2	8	2	2	2	2	10	8	12
Chemie	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	10	—	6
Schreiben	3	3	1	—	—	—	—	—	—	7	—	—	—	—	7	—	—	—	—	7	4	4
Zeichnen	—	2	2	2	2	—	—	—	—	6	—	—	—	—	6	2	2	2	2	6[1]	6	18
	22	24	24	26	26	24	24	24	24		24	24	24	24		26	26	26	26			

[1]) 2 Stunden für darstellende Geometrie.

Auf 5 Unterklassen stützen sich also 3 verschiedene Abteilungen zu 4 Klassen mit fünfjährigem Kursus (da die I. zweijährig), die je nach der Neigung und Befähigung der Schüler sich vorzugsweise mit Griechisch, den beiden neueren Sprachen oder mit Mathematik und Naturwissenschaften beschäftigen sollen. Die oberen Klassen haben als gemeinsamen Stamm das Deutsche, Lateinische und die Geschichte, eventuell auch Religion, so daß alle 3 Abteilungen in 12 Stunden kombiniert werden könnten. Ostendorf selbst zieht jedoch folgende Kombinationen vor: Bei geringer Schülerzahl kann für die gleich hohen Klassen a und b der naturwissenschaftliche und mathematische Unterricht gemeinsam sein, ebenso für die gleich hohen Klassen der Abteilung b und c die Religion. Ferner sollen die Unterrichtsstunden so gelegt werden, daß Schüler aus Abteilung a von größerer Begabung an dem englischen Unterricht der Abteilung b oder an dem naturwissenschaftlichen und Zeichenunterricht der Abteilung c, Schüler der Abteilung b an diesem naturwissenschaftlichen und Zeichenunterricht oder an dem griechischen Unterricht der Abteilung a, Schüler der Abteilung c an dem griechischen Unterricht oder an dem englischen Unterricht der Abteilung b entweder in der gleich hohen oder in einer niederen Klasse teilnehmen können. Wenn sie an dem Unterricht in der gleich hohen Klasse teilnehmen, so werden sie dafür von dem entsprechenden Unterricht in ihrer eigenen Abteilung entbunden.

So sehr ich auch der Grundlage dieses ganzen Gebäudes zustimme, der Priorität des Französischen, so wenig kann ich doch die weitere Ausführung billigen, da auf das einfache Fundament der 3 unteren Klassen ein gar zu verwickelter Bau gesetzt ist. Das Bestreben, den alten Sprachen, dem Französischen und Englischen, der Mathematik und den Naturwissenschaften im weitesten Umfange innerhalb einer Schule gerecht zu werden, hat allein schon zu diesem gekünstelten System geführt. Indes Ostendorf war außerdem noch von andern Gesichtspunkten geleitet: Er meinte, das deutsche Schulwesen habe bis dahin in unvermittelter Weise der Zweiteilung der Gesellschaft in Regierende und Regierte entsprochen; für die Bildungsbedürfnisse des Mittelstandes, des Bürgertums, sei nicht gesorgt. Statt nun aber die Gründung von höheren Bürgerschulen oder Mittelschulen zu befürworten, wollte er die reale Bildung ebenso weit im Lebensalter der Schüler fortführen als die gymnasiale und

eine gemeinsame Grundlage der Bildung für alle Klassen der Bevölkerung möglichst lange beibehalten, damit nicht das gegenseitige Verständnis fehle, damit nicht die Bildung des großen Fabrikanten und Kaufmanns wesentlich auf modernen, die des höheren Beamten wesentlich auf antiken Elementen beruhe, und ersterer für die Ideale des letzteren keinen Sinn habe, letzterer sich in den Anschauungen und Bestrebungen des ersteren nicht zurecht zu finden wisse. — Lattmann, der seiner uns bereits bekannten Kritik der ersten Schrift Ostendorfs über die Priorität des Französischen eine Besprechung seines Schulplans folgen läßt, welcher ich im allgemeinen beistimme, bemerkt dazu: „Von diesem „Dualismus" unsrer Bildung war schon in den vierziger Jahren viel die Rede, und man machte die Furcht davor gegen die Realschulen geltend; jetzt wird damit gegen die Gymnasien operiert. Beidemal ohne genügenden Grund. Denn wenn man die gesellschaftlichen Zustände des letzten Menschenalters betrachtet und namentlich die in dieser Zeit herangewachsenen juvenes ins Auge faßt, so wird man verhältnismäßig wenig von einem solchen Gegensatze merken. Es hat in den letzten Decennien das Leben selbst, die großen, Aller Gemüter ergreifenden Bewegungen auf den Gebieten der Kirche und des Staates, die gewaltigen, Alle interessierenden Werke der Industrie und des Verkehrs, die irgendwie einen Jeden berührenden socialen Unruhen — und dazu nicht am wenigsten diejenige neuere Großmacht, hinter der wir Alle gleich sind, der Bierschoppen — das Alles hat so sehr eine ausgleichende Macht über die Geister der Menschen geübt, daß die Differenzen der Schulbildung fast gänzlich dagegen verschwinden. Klagt man doch wiederholt darüber, daß schon auf den Gymnasien selbst der Geist, der früher dort herrschte, immer mehr verschwinde. Ja man könnte eher bange sein vor einer bevorstehenden gar zu großen Nivellierung unsrer Cultur. — Die einfachen Verhältnisse früherer Zeiten, in denen Gymnasium und Bürgerschule zusammenfielen, bestehen für uns nicht mehr, wohl aber noch der Grundsatz, daß ein gewisses Maß von Schulbildung allen Schulen gemeinsam sein muß, jedoch ohne daß diese in demselben Alter und in gleicher Weise erteilt wird. Jede höhere allgemeine Schule wird die Bildungselemente der niedrigeren in ihren wesentlichen Teilen mit umfassen müssen, aber sie wird den Unter-

richt in denselben nach andern Rücksichten auf ihre Aufgabe verteilen dürfen".

Übrigens würde die Verwirklichung des Ostendorfschen „Gymnasiums" immer an den finanziellen Schwierigkeiten scheitern, denn nach der durchschnittlichen Frequenz würden auf jede der 12 Klassen der 3 oberen Abteilungen nur etwa 10 Schüler entfallen, die Unterhaltung der einzelnen Klassen würde also zu hohe Kosten verursachen. Nur in sehr besuchten Anstalten würden die unteren und mittleren Klassen diesen Kostenaufwand decken können, wenn auch nur teilweise, da auch diese ihrerseits wegen Überfüllung getrennt werden müßten. — Ein weiterer praktischer Mißstand besteht darin, daß Ostendorf auf die Berechtigungen, mit denen leider jede Schule rechnen muß, gar keine Rücksicht genommen hat. Dies hebt auch Lattmann hervor (S. 196, a. a. O.): „Überhaupt aber ist es (abgesehen von den Fällen, wo die Laune oder Wünsche der Eltern mit der Befähigung der Söhne in Collision kommen) gar nicht die Wahl des Berufes und der dem entsprechenden Schule, welche jetzt so viel Bedenken macht als die Rücksicht auf die unglückseligen „Berechtigungen"; diese haben ein freies allgemeines Urteil über das Bildungsbedürfnis fast gänzlich niedergeschlagen. Der Staat hat sich in dieser Beziehung einer allgemeinen Vormundschaft bemächtigt und durch seine zum Teil überspannten Forderungen wenigstens sehr viele Eltern genötigt, nur den kürzesten oder künftig profitabelsten Weg zu dem äußerlich gesteckten Ziele zu berechnen. Daher lassen sich auch aus dem Besuche der verschiedenen Schularten keine sicheren Rückschlüsse auf das wirkliche im Volke herrschende Bildungsbedürfnis machen. Ebenso ist die Pädagogik durch jenen „Zeugniszwang" so eingeengt, daß allgemeine Principienfragen, welche sonst das deutsche Schulwesen so belebt und erfrischt haben, nur schwer aufkommen können. Mit diesem Berechtigungswesen wird sich auch der Verfasser noch abzufinden haben; in seinen Schriften finden sich keine Angaben darüber."

Ferner zeigt der ganze Organismus des Ostendorfschen Gymnasiums eine gewisse Verschwommenheit und Charakterlosigkeit: Die Schule ist in ihrem oberen Teile Gymnasium und Realgymnasium und doch wieder keins von beiden ganz; über der allzu starken Gleichmäßigkeit ist die Einheitlichkeit jeder einzelnen Schulart verloren gegangen, es fehlt der eigentliche Mittelpunkt. Dies hat Ostendorf

wohl eingesehen, aber er hält einen solchen Mittelpunkt für einen „Anachronismus", weil in jeder deutschen Schule den Mittelpunkt nur deutsche Art und Sitte, deutsche Geschichte und Sprache bilden könne. Dazu bemerkt Lattmann (a. a. O. 197) sehr treffend: „Hier haben wir es mit einem sehr weit verbreiteten Misverständnisse zu thun, welches aus den vieldeutigen tropischen Ausdrücken „Mittelpunkt, Concentration" u. ä. hervorgeht. Es ist dem Verfasser ohne allen Zweifel darin beizustimmen, daß jede deutsche Schule eben eine deutsche sein soll. Das ist das Wesen des Gattungsbegriffes der deutschen Schule, und sicherlich muß jede Art von Schule dieses Wesen der Gattung, zu welcher sie gehört, bestimmt und deutlich repräsentieren. Aber ebenso gewiß ist es auch, daß jede Art von Schule neben jenem Grundcharakter der Gattung auch einen besonderen Charakter ihrer Art haben muß. Und zwar kann dieser specifische Charakter nicht etwa blos darin bestehen, daß jener allgemeinen Gattung irgend ein Besonderes nur äußerlich angehängt oder lose verknüpft ist, sondern der Artcharakter muß sich mit dem Gattungscharakter vollständig, von oben bis unten, möglichst in allen Teilen durchdringen. Nun ist es aber ferner eine bekannte Sache, daß überall in der Welt nicht die Gattungsbegriffe, sondern die Artbegriffe zur realen Erscheinung kommen, und daß man unter selbstverständlicher Voraussetzung der allgemeinen Grundlage des Gattungsbegriffes doch den Artbegriff als das die individuelle reale Erscheinung Constituierende betrachtet. Man sage also statt Mittelpunkt oder dergl. lieber: der specifische Charakter der Art. Hiernach betrachtet müssen wir sagen, daß der Verfasser sich bemüht hat, in seinem Plane den Gattungsbegriff der deutschen Schule zu realisieren; da dies aber im Ganzen eine Unmöglichkeit ist, so verfolgt er seine Tendenz wenigstens bis aufs äußerste und läßt dann die verschiedenen Arten der Schulen in einzelnen verschiedenartigen Zweigen aus dem Gesamtleibe hervortreten, gleichsam wie wenn aus einem Stamm, der nur den allgemeinen Begriff „Baum" darstellte, ein Eichen-, ein Tannen-, ein Birkenzweig" u. s. w. herauswachsen sollte. Solche künstlichen Schöpfungen können nicht lebensfähig sein. Wir werden vielmehr, so nachdrücklich wir auch verlangen, daß jede Schule im Grunde ihres Wesens eine nationale, eine deutsche sein, daß sie bis zu einem gewissen Maße die Gesamtheit unsrer Culturelemente umfassen soll, dennoch daran festhalten, daß jede Schule

innerhalb jenes Grundwesens der Gattung nach dem specifischen Charakter ihrer Art sich selbständig constituiere. Nachdem sich nun einmal eine neue Art von Schulen neben dem Gymnasium historisch gebildet hat, ist es vergebliche Mühe, aus diesen zwei Arten wieder Eins machen zu wollen, was Beides ist."

Für unsre späteren Erörterungen wird es dienlich sein, an dieser Stelle zu erwähnen, daß Lattmann (a. a. O. S. 201) für Realschulen mit Latein (die heutigen Realgymnasien) empfiehlt, das Französische in Sexta und Quinta zu lehren und in Quarta das Lateinische folgen zu lassen. **Ja man könnte selbst, meint er, in dieser Weise Gymnasien organisieren, „welche in einzelnen kleinen Orten den Dienst einer höheren Bürgerschule mit versehen müssen."** Es steht diese Ansicht im Zusammenhang mit dem von ihm mehrfach (z. B. in seiner Schrift „Reorganisation des Realschulwesens und Reform der Gymnasien, Göttingen" 1873 aufgestellten Grundsatze, daß der formalsprachliche Unterricht auf beiden Anstalten erst in Quinta mit dem Latein zu beginnen habe und daß dafür in Sexta den Realien mehr Raum zu geben sei.

Vollhering.

In seiner Schrift „Das höhere Schulwesen Deutschlands vom Gesichtspunkte des nationalen Bedürfnisses" (Leipzig, bei Peterson) entwirft Vollhering den folgenden Schulplan: Es sind drei höhere Schulen nötig: Die „Einheitsschule", welche diesen Namen deshalb verdient, weil sie die wahren Bedürfnisse des eigentlichen Bürgerstandes befriedigt und zugleich für die beiden anderen höheren Lehranstalten vorbereitet: die Realschule (welche etwa der preußischen Oberrealschule entspricht) und das Gymnasium. Die 3 unteren Klassen der Einheitsschule sind identisch mit denen der Realschule und des Gymnasiums; auch ist der Plan der Realschule bis II^b incl. mit der Einheitsschule gleich. Der Verfasser unterscheidet streng zwischen dem Gymnasium, das eigentlich nur eine Fachschule sein könne für Theologen und Philologen, (und der lateinlosen) Realschule, die durch fakultativen Unterricht in Latein auch die Juristen und Neu-Philologen zu einem erfolgreichen Studium vorbilden könne. Dieses fakultative Latein soll in je 2 (!) wöchentlichen Stunden der 4 oberen Klassen (von II^b an) gelehrt werden. Das Realgymnasium erscheint dem

Verfasser als eine unzweckmäßige Anstalt, als ein „Gymnasium ohne Griechisch". — Die Naturwissenschaften sind in Vollherings Realschule eigentümlich verteilt; es soll z. B. in IV und IIIb ein halbes Jahr hindurch ein Vorbereitungskursus in Physik und Chemie abgehalten werden. Dem mit IIIb beginnenden Gymnasium sind 35 lateinische, 34 griechische Stunden zugewiesen und zwar so, daß das Latein in IIIb mit 10 Stunden beginnt, um dann auf 6 zu sinken, während das Griechische ein Jahr darauf, in IIIa mit 6 Stunden einsetzt. Dem Französischen fallen in den 3 unteren Klassen je 6 Stunden zu, in den beiden Tertien und Sekunden je 2, in den Primen je 1, dem Englischen in IIa 3, in den beiden Primen je 2. Die Mathematik erhält von IIIb bis I incl. nur 15 Stunden.

Das Angeführte wird genügen, um zu erweisen, daß Vollhering zwar theoretisch scharf zwischen Realschule (ohne Latein) und Gymnasium scheidet, daß er aber in seinem Plane den Charakter des Gymnasiums allzu sehr verwischt hat.

In den folgenden Plan habe ich die drei unteren Klassen der sechsklassigen Einheitsschule als gemeinschaftliche Sexta, Quinta, Quarta für Realschule und Gymnasium eingefügt. Die drei höheren Klassen der Einheitsschule stimmen mit IIIb, IIIa undII b der Realschule überein; nur wird je 1 Stunde der Mathematik entzogen und auf das Zeichnen verwendet.

	VI	V	IV	Realschule							Gymnasium						
				IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Sa.	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Sa.
Religion . . .	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	2	2	2	2	2	2	18
Deutsch. . . .	6	6	4	3	3	3	3	3	3	34	3	3	3	3	3	3	34
Latein	—	—	—	—	—	(2)	(2)	(2)	(2)	(8)	10	5	5	5	5	5	35
Griechisch . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	6	6	8	8	34
Französisch. . .	6	6	6	4	3	3	3	3	3	37	2	2	2	2	1	1	28
Englisch. . . .	—	—	—	5	4	4	4	4	4	25	—	—	—	3	2	2	7
Gesch. u. Geogr. .	2	2	4	4	4	4	4	4	4	32	3	3	3	3	3	3	26
Rechn. u. Mathem.	4	4	5	5	6	6	5	5	5	45	3	3	3	2	2	2	28
Naturbeschreib. .	2	2	3	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	7
Physik	—	—	—	—	2	2	2	2	2	30	3	2	2	2	2	2	20
Chemie	—	—	—	—	2	2	2	2	2								
Schreiben . . .	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6	—	—	—	—	—	—	6
Zeichnen . . .	2	2	2	2	2	2	3	3	3	21	2	2	2	—	—	—	12
	26	26	28	28	28	28	28	28	28	248	28	28	28	28	28	28	248

Kühn.

Im Jahre 1885 erschien die Schrift: „Die Einheitsschule, eine Forderung des praktischen Lebens“ (Leipzig bei Velhagen u. Klasing), von K. Kühn. Der wesentliche Inhalt derselben ist: Die Einheitsschule soll nicht 9 Jahreskurse umfassen, was in der That nicht möglich ist, sondern nur 6 (also wie bei Vollhering), so daß alle, welche eine höhere als die Elementarschulbildung beanspruchen, eine gleichmäßige Ausbildung erhalten, welche ebenso gut für die praktischen Berufsarten als für das weitere Studium vorbereitet. — Infolge der Berechtigungen schicken alle wohlhabenden Eltern und die sogenannten Gebildeten ihre Söhne ins Gymnasium, um ihnen alle Berufsarten offen zu halten. Die fähigen und strebsamen Knaben kommen auf dem Gymnasium vorwärts, die andern suchen ihre Zuflucht auf dem Realgymnasium, und wenn sie auch da nichts erreichen, auf der Realschule oder höheren Bürgerschule, um wenigstens die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst zu erlangen. Der Grund, warum in den Städten mit nur einer höheren Schule diese zum Studium vorbereitet, liegt nahe: die wohlhabenden Bewohner und die Beamten drängen dazu, Latein in den Lehrplan aufzunehmen, und als Vermittlung wird dann gewöhnlich das Realprogymnasium gewählt. An allen Gymnasien und Realgymnasien gelangt nur ein Fünftel der Schüler an das Ziel, um später zu studieren, die übrigen vier Fünftel gehen in das Geschäftsleben oder zum Subalterndienst über, ohne jedoch entsprechend vorgebildet zu sein. Das Fragmentarische ihrer Ausbildung ist ein großer Übelstand, der in den Elementen abgebrochene lateinische und griechische Unterricht stiftet mehr Schaden als Nutzen, erregt Dünkel und erstickt die Lust zur Handarbeit und praktischen Bethätigung. Daher das massenhafte Drängen zur Laufbahn der Subalternbeamten und Schreiber. Viele andere bleiben nach erlangter Berechtigung zum einjährigen Militärdienst auf der Schule, sitzen sich durch die oberen Klassen hindurch und studieren schließlich ohne inneren Beruf. Daher die starke Überfüllung aller gelehrten Berufsarten und das zahlreiche geistige Proletariat. Aber auch diejenigen, welche das Militärzeugnis wegen mangelnder Begabung nicht erlangen können, bilden ein ungesundes Element in unserem Volkskörper, denn sie gehen mutlos,

beschämt, verbissen einen Lebensweg, der nicht nach ihrer Neigung gewählt ist. Sie sind eigentlich zu Herren erzogen, dünken sich zu gut für ein Handwerk mit goldenem Boden und nehmen Mißmut und Unlust mit hinein in ihren Beruf. Auch die Subalternbeamten werden auf unsern Schulen schlecht vorgebildet, einige Brocken aus den alten und neuen Sprachen und etwas Mathematik ist alles, was sie in das Amt mitnehmen, welches sie doch fortwährend mit der Welt in Berührung bringt. Auch den eigentlichen gelehrten Berufsarten, den Theologen und Philologen, wäre es sehr dienlich, wenn sie einen offenen Blick für die Erscheinungen der jetzigen Welt schon auf der Schule erhielten. — Alle diese Mißstände sind zum großen Teil dadurch zu beseitigen, daß die Entscheidung über die Zukunft der Knaben weiter hinausgeschoben wird, daß der Unterricht der Zukunft der einzelnen nicht präjudiciert. Nun ist aber das einzige Mittel, die Entscheidung über die Zukunft der Knaben hinauszuschieben, der spätere Anfang des Lateinischen. Die gegenwärtige Reihenfolge, in der die Sprachen gelehrt werden, ist die denkbar schlechteste, sie hat nur die eine Entschuldigung für sich, daß sie historisch geworden ist; im übrigen vernachlässigt sie die sonst überall in der Pädagogik geltenden Grundsätze: Erst das Nähere, dann das Entferntere, erst das Leichtere, dann das Schwerere, erst auf einem Gebiete heimisch werden, dann ein neues betreten. Die alten Sprachen sind recht schwer, doch der entwickelte Verstand hat geringere Mühe, sie zu erlernen, umgekehrt bieten die modernen Sprachen lautliche Schwierigkeiten, über welche das biegsame Sprachorgan der Knaben von 9—12 Jahren viel leichter Herr wird als das schwerfällige Organ der Erwachsenen. Die naturgemäße Reihenfolge im Sprachunterricht ist für Deutsche: Englisch, Französisch, Lateinisch, Griechisch. Die erste Aufgabe der höheren Schule ist: In die Gegenwart einzuführen, für alle Erscheinungen des modernen Lebens ein offenes Auge zu geben und in den Geist der Antike nur so weit einzuführen als jene erste Aufgabe dafür Raum läßt. Soll ein Ausgleich zwischen dem antiken und dem modernen Prinzip möglich werden, so müssen die schriftlichen Übungen eingeschränkt und der Unterricht im ganzen auf die Lektüre beschränkt werden, nur dann können vier Sprachen gelehrt werden. Vor allem muß der lateinische Aufsatz, diese auch von Philologen verurteilte „künstliche

Mosaik" fallen. Das Englische muß auf den Gymnasien obligatorisch werden, es ist von allen Kultursprachen die am weitesten verbreitete und hat für uns eine erhöhte Bedeutung, seitdem Deutschland in die Reihe der Kolonialmächte eingetreten ist. Die künftige Einheitsschule, die man passend Mittelschule nennen könnte, muß bis zur jetzigen IIb reichen, also 6 Klassen umfassen. An dieselbe schließen sich zur Vorbereitung für die Universität an: das humanistische Gymnasium, worin in 18—20 wöchentlichen Stunden Lateinisch und Griechisch gelehrt werden, das neusprachliche Realgymnasium und das mathematisch-naturwissenschaftliche Realgymnasium. Das Griechische ist an Stundenzahl in den Vordergrund zu stellen, damit in den drei Jahren Homer, Xenophon, Plato, Sophokles gelesen werden können (!), das Englische braucht in den drei letzten Jahren gar nicht mehr unterrichtet zu werden, französische Schriftsteller kann man in dieser Zeit in einer wöchentlichen Stunde lesen. Dies wäre die Verteilung der Sprachen für die gymnasiale Abteilung. In den beiden andern Abteilungen ist Latein in einigen Stunden zu lehren. — Die Reihenfolge der Sprachen in der Einheitsschule würde sein: Englisch in VI, Französisch in IV, Lateinisch in IIIb, dieses letztere müßte jedoch fakultativ sein. Da nun aber eine solche Verteilung in der nächsten Zukunft noch nicht allseitige Billigung finden dürfte, so erklärt Kühn sich zu dem Zugeständnis bereit, daß in VI mit dem Französischen statt mit dem Englischen begonnen werde, in IIIb ein Teil der Schüler in 5—6 Stunden Latein, die andern in derselben Zeit Englisch lernen.

Der beste Teil dieses Plans ist die Einheitsschule mit der in zweiter Linie aufgestellten Folge der Sprachen (zuerst Französisch). Was die in drei Abteilungen zerfallende obere Schule anlangt, so ist das Bild derselben nicht klar zu erkennen, da Kühn nur einzelne Andeutungen giebt. Hätte er sich der Mühe unterzogen, die einzelnen Fächer mit Angabe der Stundenzahl zu verteilen, so wäre ihm wohl klar geworden, daß er um des Ausbaus der Mittelschule willen die obere Schule gewaltsam behandeln will. So z. B. soll auf der ersteren Englisch gelernt werden, um auf der gymnasialen Abteilung ganz zu verschwinden, während das Französische in einer einzigen wöchentlichen Stunde drei Jahre lang fortgesetzt werden soll. Kühn will vermeiden, daß „Alle alles lernen", aber diesem an sich gesunden

Prinzip zuliebe tritt der altsprachliche Unterricht in den drei Gymnasialklassen mit einer solchen Wucht auf (18—20 Stunden), daß von einem einigermaßen harmonischen Verhältnis zwischen ihm und dem übrigen Unterricht keine Rede sein kann. — Übrigens würde die Einrichtung dieser drei Abteilungen nur möglich sein in großen Städten; in kleinen und mittleren würde sie an den finanziellen Schwierigkeiten scheitern, da alle drei zusammen 9 Klassen bilden würden.

Asmodi Redivivus.

Im Jahr 1886 erschien (bei Reißner in Leipzig) die Schrift „Der Krebsschaden unserer Gymnasien", von Asmodi Redivivus. Der Verfasser hat klug gehandelt, sich hinter dem Namen des hinkenden Teufelchens von Madrid zu verbergen, denn die burschikose, nicht immer feine, noch gerechte Bekrittelung des Gymnasiums würde dem Ansehen seines wahren Namens nur Eintrag gethan haben, wie sie auch nicht imstande gewesen ist, dem guten Kern seiner Arbeit — der Priorität des Französischen — die wünschenswerte Geltung zu verschaffen. Auch sind die Ausführungen des Verfassers zum Teil gar nicht einmal der Wirklichkeit entsprechend. Folgende Stellen aus dem vierten Kapitel mögen den Geist der Schrift kennzeichnen: „In der Mathematik kann es das (Gymnasium) mit dem Realgymnasium so ziemlich Schritt halten. Seine Schüler können auf dem Polytechnikum[1]) wie auf den Berg- und Forstakademieen, wie der Erfolg lehrt, ganz gut mit den Realschülern konkurrieren und legen somit

[1]) Der Verfasser befindet sich hier in einem thatsächlichen Irrtum: Schon vor mehr denn zwanzig Jahren bedingte die bestandene Reifeprüfung eines deutschen Gymnasiums nicht die Aufnahme in dem eidgenössischen Polytechnikum zu Zürich; vielmehr hielt man es dort nach den gemachten Erfahrungen für geraten, dieselbe von dem Ausfall einer besondern Prüfung abhängig zu machen. Das Wiener Polytechnikum verlangt von den auf dem Gymnasium vorgebildeten Studierenden vor der Aufnahme den Nachweis einer genügenden Fertigkeit im Zeichnen; in Württemberg wird für den gleichen Fall eine Nachprüfung in Mathematik gefordert; in Baiern müssen die ehemaligen Gymnasiasten ein Jahr länger auf der technischen Hochschule studieren als die auf Realschulen vorgebildeten Studierenden. Bemerkenswert sind auch die Verhandlungen des deutschen Ingenieur-Vereins über den von dem Verein zu stellenden Antrag, die Schüler der Gymnasien vom Studium der technischen Hochschulen auszuschließen.

Zeugnis ab für eine genügende Vorbildung auf diesem Felde der Wissenschaft." Viel schlimmer, heißt es weiter, sehe es mit den Naturwissenschaften und der Geographie aus, welche meist von einem Theologen gelehrt werden (!). In der Geschichte „befasse man sich mit mikroskopischen Infusorienangelegenheiten", Sachen, von denen „keine Katze" in der Welt etwas wisse, spielen da eine große Rolle. Im Deutschen werde jede Aufsatzzeile „durchgekaut", im Französischen werden die Schüler auf Satzbau „dressiert bis in die Puppen", im Lateinischen finde 5—6 Jahre lang eine „nichtswürdige Menschenquälerei und Deklinieren bis zum Schwarzwerden" statt. Mit Recht ist Asmodi Red. wegen solcher und ähnlicher Leistungen gegeißelt worden von Provinzial-Schulrat Kruse in der Zeitschrift für Gymnasial-Wesen 1885 und von Tegge in der Zeitschrift Gymnasium 1886 Nr. 12.

Asmodi will eine Einheitsschule gründen mit den beiden alten und beiden modernen Sprachen; einen Plan für diese Schule giebt er jedoch nicht, sondern nur folgende Tabelle über die Folge der vier Sprachen, an welcher vor allem der starke Abfall des Französischen und Englischen auf je eine Stunde in den 4 oberen Klassen nicht gebilligt werden kann:

	Französisch	Englisch	Lateinisch	Griechisch
VI	9	—	—	—
V	11	—	—	—
IV	4	7	—	—
III^b	3	5	7	—
III^a	2	3	10	—
II^b	1	1	8	8
II^a	1	1	8	8
I^b	1	1	6	10
I^a	1	1	6	10

Rohl.

In seinem Werke „Pädagogik für höhere Lehranstalten" (Berlin bei Th. Hofmann 1886) veröffentlicht Clemens Rohl einen von ihm entworfenen Schulplan. Er will, wie Ostendorf, sämtliche Schulen

in einen einheitlichen Organismus bringen, in den er sogar die Mädchenschule einfügt. Der gesamte Plan ist in sehr ausführlicher Weise dargelegt im ersten Teil des Werkes, betitelt „Die höheren Lehranstalten". Die Begründung und Erläuterung seiner Reform, die Erörterung der Aufgaben der einzelnen Lehranstalten, die methodischen Bemerkungen namentlich über den altsprachlichen Unterricht enthalten manches sehr Wahre und Interessante, was hier nicht einmal angedeutet werden kann, weil es zu weit abführen würde. Einige Stellen jedoch werde ich wörtlich anführen, um zu zeigen, wie Rohl über die bestehenden Schulen urteilt: „Es ist ein großer Fehler, unsere Gymnasial- und Realanstalten so einzurichten, als wenn alle Schüler dieselben durchmachten." — „Es ist dringend zu raten, daß man die Schüler von Lehrgegenständen dispensiert, in denen sie aus Mangel an Anlagen trotz aller Aufbietung von Zeit und Kraft mutmaßlich nie etwas Nennenswertes erreichen werden. Die Unerbittlichkeit der Direktoren und Lehrer in dieser Beziehung kann, klar und bestimmt ausgesprochenen Wünschen besorgter und bekümmerter Eltern gegenüber, geradezu zur Grausamkeit werden." — „Der pädagogische Prozeß, den die weiland lateinische Schule seit einem Jahrhundert und darüber durchläuft, der sie langsam zwar, aber mit unerbittlicher Logik mit den Forderungen des Lebens in Übereinstimmung bringt, scheint bis zu der wichtigen Frage einer sachgemäßen Kunstpflege auf höheren Lehranstalten noch nicht gelangt zu sein." — „Man teilt die höheren Bildungsanstalten gewöhnlich zunächst in Schulen für allgemeine Bildung und in Fachschulen, sodann die ersteren in Gymnasial- und Realanstalten ein. Näher besehen ist hier sowohl Einteilung als Benennung falsch. Es giebt glücklicherweise keine Schule mehr für allgemeine Bildung, die nicht zugleich auch Fachschule oder spezielle Vorbereitungsanstalt für ein oder mehrere bestimmte Fächer anderer Berufsarten wäre; andererseits ist die Central-Schulverwaltung in jüngster Zeit mit Recht ernstlich beflissen gewesen, die sogenannten Fachschulen durch Umgestaltung resp. Ergänzung ihres bisher einseitig auf gewisse Fertigkeiten hinzielenden Lehrplans zu Stätten auch allgemeiner Bildung zu machen." — „Unter den im Nachfolgenden zu besprechenden Realanstalten wird sich das Real-Gymnasium und die lateintreibende höhere Bürgerschule nicht finden, weil diesen Schulen die innere

Existenzberechtigung fehlt." — Richtiger nennt man nach des Verfassers Ansicht das Gymnasium die „Gelehrtenschule" oder „Gelehrtenvorschule", die Ober-Realschule „Ober-Bürgerschule", die lateinlose höhere Bürgerschule „Mittel-Bürgerschule" oder einfach „Bürgerschule".

Die einzelnen Teile des Rohlschen Organismus sind folgende: Nach vollendetem zehnten Lebensjahre kann der Übergang in die „lateinlose allgemeine Mittelschule" stattfinden, wovon drei Klassen zugleich VI, V und IV der höheren Schulen, ebenso der Unter-Bürgerschule und der Mittel-Bürgerschule sind. Die beiden höchsten Schulen sind die Ober-Bürgerschule, welche aus der Mittel-Bürgerschule durch Aufsetzen von zwei Klassen entsteht, und das Gymnasium, das mit sechs Klassen die allgemeine Mittelschule fortsetzt. Auf die erste fremde Sprache, das Französische, folgt schon in V des Gymnasiums das Englische, in III das Lateinische, in II das Griechische. Das Lateinische ist noch beizubehalten („es fristet noch immer sein Dasein"), weil kirchliche und juristische Werke darin geschrieben sind, die noch für unsere Zeit von Bedeutung sind, weil das Studium der lateinischen Sprache zugleich Studium des klassischen Altertums ist und weil die lateinische Sprache ganz besonders geeignet ist, den Menschen zum Nachdenken anzuleiten. — Mit den lateinischen Schulautoren geht Rohl sehr streng ins Gericht; einen eigentlich pädagogischen Wert dagegen haben für ihn die griechischen. Trotzdem gönnt er dem Griechischen nur 19 Stunden. — Bei der Begründung der Priorität des Französischen fußt er auf Ostendorf, wie folgender Satz zeigt: „Aber nur den kann die lateinische Sprache in Wirklichkeit formal bilden, der imstande ist, sie verstehen zu lernen, der einen klaren Einblick gewinnen kann in ihre Wort- und Satzlehre, der ihre Gesetze zu durchschauen, ihre Regeln und Ausnahmen im Gedächtnis zu bewahren, der ferner die lateinische Sprache mit der Muttersprache zu vergleichen und über die Eigenart der beiden sich genaue Vorstellungen zu bilden vermag!" Bei der voraufgegangenen allgemein sprachlichen Ausbildung durch das Deutsche, Französische und Englische erwartet Rohl, daß die lateinische Formenlehre und die Elemente der Syntax von III^b ab sich mit großer Leichtigkeit und Schnelligkeit bewältigen lassen, wobei er voraussetzt, daß sprachlich unbegabte Schüler in Zukunft passende Realanstalten besuchen

werden. Dem Gymnasium weist er in III^b^ nur 3, in III^a^ nur 4 lateinische Stunden zu, meint aber dennoch, daß „das Wesentlichste aus der Formenlehre wie aus der Syntax in Unter- und Obertertia ganz zweifellos zum festen, geistigen Eigentum der Schüler gemacht werden kann." Die Schule, welche sich Gymnasium nennen soll, erhält im ganzen 26 Stunden Latein (das preußische Realgymnasium hat 54) und 19 Stunden Griechisch neben 39 Stunden Französisch und 28 Stunden Englisch. Dies kommt daher, daß dieses Gymnasium auf die drei Klassen der allgemeinen Mittelschule aufgesetzt ist und das Lateinische demzufolge erst in III^b^, das Griechische in II^b^ beginnen kann. Jedoch dieser verspätete Anfang müßte meines Erachtens trotz aller durch das Französische und Englische schon vorher erworbenen allgemeinsprachlichen Bildung durch eine bedeutend reichlichere Stundenzahl wieder ausgeglichen werden. Ebenso wenig wie dem Gymnasium ist Nohl der Ober-Bürgerschule gerecht geworden, da er ihr nur 25 Stunden Mathematik (ebenso viele als auf seinem Gymnasium) gönnt, während die preußische Oberrealschule mit 49 bedacht ist.

Ich lasse hier einen kombinierten Plan der beiden unteren und der beiden höheren Schulen folgen:

	Gymnasium										Ober-Bürgerschule					
	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Sa.	3	2	1	II	I	Sa.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	2	2	2	2	2	18
Deutsch	5	4	4	4	4	4	3	3	3	34	4	4	4	4	4	33
Latein	—	—	—	3	4	4	5	5	5	26	—	—	—	—	—	—
Griechisch . . .	—	—	—	—	—	4	5	5	5	19	—	—	—	—	—	—
Französisch . . .	6	6	5	5	4	4	3	3	3	39	5	4	4	6(2)	6(2)	42(34)[1]
Englisch	—	4	4	4	4	3	3	3	3	28	4	4	4	6(2)	6(2)	32(34)
Geschichte u. Geogr.	4	4	4	4	4	3	3	3	3	32	4	4	4	4	4	32
Mathem. u. Rechnen	3	2	4	4	4	2	2	2	2	25	4	4	4	2(3)	2(3)	25(27)
Naturbeschreibung	1	1	2	1	1	1	1	1	1	10	2	2	2	1(2)	1(2)	12(14)
Physik, Chemie } Naturlehre	1	1	2	2	2	2	2	2	2	16	2	3	3	2(3) 2(3)	2(3) 2(3)	20(24)
Kunstlehre . . .	—	—	—	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	5
Schreiben . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	fakultativ							2	2	2	—(4)	—(4)	12(20)
	24	26	29	30	30	30	30	30	30	259	30	30		30	30	231
	lateinlose allgemeine Mittelschule.										(Mittel-) Bürgerschule.					

[1]) Die eingeklammerten Zahlen betreffen die Schüler, welche sich technischen Studien widmen wollen.

Für alle diese auf Grund der Priorität des Französischen entworfenen Reformvorschläge kann ich mich nicht erwärmen.

Sie sind zu sehr gekünstelt, tragen den zwischen den Elementarschulen und höheren Lehranstalten stehenden Mittelschulen auf Kosten der höheren allzu sehr Rechnung, verwischen den Charakter der letzteren und überbürden durch gleichzeitige Berücksichtigung der beiden alten und der beiden modernen Sprachen.

C. Reformen des Auslandes.

Da die hier zu erwähnenden Schulformen aus leicht begreiflichen Gründen in ihrer ganzen Unmittelbarkeit auf deutsche Schulen nicht übertragen werden können, so mag ihre Betrachtung nur eine kurze sein. Es gilt nur, die Anwendung des Prinzips anzudeuten.

Über das schwedische Schulwesen giebt uns höchst interessante Belehrung das sehr verdienstvolle Werk von Klinghardt: „Das höhere Schulwesen Schwedens und dessen Reform in modernem Sinne" (Leipzig 1887, bei Klinkhardt). Daraus ersehen wir, daß bis zum Jahre 1869 die höhere Schule Schwedens in zwei Linien zerfiel, die klassische und die reale. Der fremdsprachliche Unterricht begann in der vorletzten Klasse mit Deutsch, in der dritten Klasse (von unten) folgte auf der klassischen (oder Latein-) Linie Latein, auf der Reallinie Englisch, in der vierten Klasse auf der klassischen Linie Griechisch, auf der realen Französisch, in der fünften Klasse auf der klassischen Französisch. — Auf Veranlassung eines Reichstagsbeschlusses wurde durch eine königliche Verfügung vom 10. März 1869 bestimmt, daß allen denjenigen Gymnasiasten der klassischen Linie, deren Eltern oder Vormünder es wünschen sollten, Befreiung vom Griechischen und dafür Unterricht im Englischen zu gewähren sei ohne Verkürzung aller an das Reifezeugnis geknüpften Berechtigungen.[1]) Diese neue Linie bezeichnete man

[1]) Klinghardt giebt höchst interessante Einblicke in die Verhandlungen der beiden schwedischen Kammern über die Gestaltung des höheren Unterrichtswesens, aus denen hervorgeht, daß im Verein mit der Regierung die gesetzgebenden Körper alle dahin gehörenden Fragen mit einem Interesse, einer Sachkenntnis und einem Aufwand an Zeit und Arbeitskraft behandeln, die man in anderen Ländern, Deutschland nicht ausgenommen, vergeblich sucht. — S. 58 konstatiert Klinghardt, daß elf Jahre nach jener Verfügung über die Freigabe des Griechischen in beiden

als die Linie B zum Unterschied von der griechisch-lateinischen, der Linie A. Am griechischen Unterricht nehmen seitdem nur die zukünftigen Theologen teil und solche Schüler, welche die Lehrberechtigung für die sprachlich-historischen Fächer erwerben wollen. Die gemeinsame Grundlage für die drei oberen Linien bilden drei völlig gleiche Unterklassen, woraus folgt, daß in kleinen Städten unvollständige Schulen, welche nur aus diesen unteren Klassen bestehen, lebensfähig sind. Das Reifezeugnis der vollklassischen Linie (A) gewährt die umfassendsten Berechtigungen, da es alle vier Fakultäten eröffnet und nur zur technischen Hochschule (und Bergakademie) keinen Zutritt gewährt. Andrerseits ist dasselbe unbedingt erforderlich nur für das theologische Studium und die sprachlich-geschichtliche Richtung des Lehrfaches. — Das Reifezeugnis der Lateinlinie (B), welche unsrem Realgymnasium entspricht, ist für keinen Lebensberuf ausschließlich vorgeschrieben; es genügt nicht für das theologische Studium, andrerseits nicht für die technische Hochschule, berechtigt aber zu allen drei weltlichen Fakultäten. — Das Reifezeugnis der Reallinie, welche unsrer Oberrealschule entspricht, berechtigt nur zum Eintritt in die technische Hochschule (und Bergakademie) zu Stockholm, hier aber auch ausschließlich. Abiturienten der Lateinlinie (B) oder der vollklassischen Linie (A) ist derselbe versagt, falls sie nicht vorher eine Nachprüfung in Mathematik, Physik, Chemie bestanden haben.

Ich lasse nun zuerst den Stundenplan der drei unteren Klassen, dann den der drei Linien folgen:

	VI.	V.	IV.	Sa.
Religion	3	3	3	9
Muttersprache . . .	5	6	6	17
Latein	—	—	—	—
Französisch	—	—	—	—
Deutsch	6	7	7	20
Geschichte u. Geogr. .	4	5	5	14
Rechnen	4	5	5	14
Naturbeschreibung . .	2	2	2	6
Schreiben u. Zeichnen .	3	2	2	7

Kammern auch nicht eine Stimme die Wiederherstellung des früheren Zustandes wünschte. Die früheren Gegner dieser Maßnahme hatten sich mit ihr ausgesöhnt.

Lateinlinie A.

	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia
Religion	2	2	2	2	2	2
Muttersprache	4	3	2	2	2	2
Latein	8	8	8	8	8	8
Griechisch	—	—	7	7	6	6
Deutsch	4	3	1	1	—	—
Französisch	—	3	4	4	3	3
Mathematik	5	5	3	3	3	3
Naturwissenschaften . .	2	2	2	2	2	2
Geschichte u. Geogr. . .	5	4	3	3	3	3
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	1	1
Schreiben, Zeichnen . .	—	—	—	—	—	—
	30	30	32	32	30	30

Lateinlinie B.

	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia
Religion	2	2	2	2	2	2
Muttersprache	4	3	2	2	2	2
Latein	8	8	8	8	8	8
Deutsch	4	3	1	1	—	—
Französisch	—	3	4	4	4	4
Englisch	—	—	4	4	2	2
Mathematik.	5	5	4	4	4	4
Naturwissenschaften . .	2	2	2	2	2	2
Geschichte u. Geogr. . .	5	4	3	3	3	3
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	1	1
Schreiben, Zeichnen . .	—	—	2	2	2	2
	30	30	32	32	30	30

Reallinie.

	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia
Religion	2	2	2	2	2	2
Muttersprache	4	3	2	2	2	2
Deutsch	4	3	2	2	—	—
Englisch	7	7	3	3	3	3
Französisch	—	3	4	4	5	5
Mathematik.	5	5	7	7	7	7
Naturwissenschaften . .	2	2	6	6	6	6
Geschichte u. Geogr. . .	5	4	3	3	3	3
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	1	1
Schreiben, Zeichnen . .	3	3	3	3	3	3
	32	32	32	32	32	32

In Frankreich wurden nach dem vom Unterrichtsminister Ferry erlassenen Plan d'études die Lyceen in folgender Weise organisiert:

	Mutter-sprache	Latein	Griechisch	Deutsch oder Englisch	Geschichte	Geographie	Mathem. u. Natur-wissenschaften	Zeichnen	Sa.	Alter der Schüler
Classe pré-paratoire	10	—	—	4	2	2	4	2	24	unbestimmt
VIII	10	—	—	4	2	2	4	2	24	9
VII	8	—	—	4	4	2	4	2	24	10
VI	3	10	—	3	2	2	3	2	24	11
V	3	10	—	3	2	1	4	2	25	12
IV.	3	6	6	2	2	1	3	2	25	13
III	3	5	5	3	3	1	3	2	25	14
II	4	4	5	3	3	1	3	2	25	15
Rhétorique	5	4	4	3	4		3	2	25	16
Philosophie	—	1		1	3	—	9	2	24[1])	17 u. mehr

Das Beste an dieser mittlerweile wieder veränderten Lehrverfassung ist für mich die dreijährige Unterstufe mit einer lebenden Sprache, welche auch bei der Änderung als Grundlage aufrecht erhalten wurde. Im übrigen litt sie an großen Mängeln, deren fühl-

[1]) Dazu 8 Stunden Philosophie.

barster der war, daß man es unterließ, das im Jahre 1865 von dem Minister Duruy begründete Realschulwesen (enseignement secondaire spécial) auszubauen. Man ließ das Gymnasium als alleinige Anstalt bestehen, in dessen Schoße jenes ein kümmerliches Dasein fristete, und schloß bei dem Entwerfen des gymnasialen Lehrplans ein wunderliches Kompromiß zwischen den beiden Richtungen, wodurch man keiner von beiden gerecht wurde. (Näheres darüber in meiner Abhandlung: „Die neuen Lehrpläne der französischen Gymnasien, Programm Schönebeck" 1883). Die Folge davon war, daß schon im Jahre 1886 eine Neugestaltung stattfand, nach welcher auf der alten Grundlage der 3 untersten Klassen das Enseignement classique (Gymnasium) und das Enseignement spécial (Oberrealschule) errichtet wurden, deren genauere Darlegung für unseren Zweck nicht erforderlich ist, da es hier nur auf die Feststellung des Prinzips ankommt.

Über das höhere Schulwesen Norwegens hat u. a. der norwegische Oberlehrer Koht berichtet im „Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens" 1886 No. 19. Seit dem 1. März 1885 sind daselbst folgende Schulformen: Der neunjährige Gesamtkursus gliedert sich in zwei Abteilungen: Die Mittelschule mit 6 Klassen und das Gymnasium, welches entweder ein Lateingymnasium oder ein Realgymnasium ist, beide mit je 3 Klassen. Beide Arten des Gymnasiums bereiten zur Universität vor. Von den ehemaligen Schülern des Realgymnasiums wird jedoch eine Nachprüfung im Latein gefordert, wenn sie sich der Medizin widmen wollen, und eine Nachprüfung in Latein und Griechisch, wenn sie Theologie oder Philologie studieren wollen. — Die Mittelschule hat eine doppelte Aufgabe: Sie giebt eine für das bürgerliche Leben berechnete, abschließende allgemeine Bildung und sie dient als Vorschule für die beiden Gymnasien. Während die 3 unteren gemeinschaftliche Klassen sind, und in ihnen Deutsch als einzige fremde Sprache behandelt wird, tritt von der vierten Klasse an (im zwölften Lebensjahre) eine Teilung ein: Die eine Linie hat in den 3 folgenden Jahren 7 wöchentliche Stunden Latein, die andere statt dessen 5 Stunden Englisch, während die zwei übrigen sich nicht mit dem Latein deckenden Stunden im vierten Jahre dem Zeichnen zukommen, im fünften und sechsten Jahre eine Stunde für das Zeichnen bestimmt ist, die andere dem Deutschen zugefügt wird. Die Normalpläne für diese drei Schulformen sind folgende:

Mittelschule.

Der Buchstabe E bezeichnet die englische, L die lateinische Linie.
I ist die unterste, VI die oberste Klasse.

	I	II	III	E IV L	E V L	E VI L	Sa.
Religion	3	3	3	2	2	2	15
Muttersprache . . .	8	5	5	4	3	3	28
Deutsch	—	6	5	4	4 3	4 3	E 23 L 21
Englisch	—	—	—	5 —	5 —	5 —	E 15
Latein.	—	—	—	7	— 7	— 7	L 21
Französisch[1]. . . .	—	—	—	—	2	2	4
Geschichte.	3	3	4	3	3	3	19
Geographie	4	2	2	2	2	2	14
Naturkunde	—	2	2	2	3	2	11
Mathematik und Rechnen.	4	4	5	6	5	6	30
Zeichnen	—	2	2	2 —	1 —	1 —	E 8 L 4
Schreiben	4	3	2	—	—	—	9
	26	30	30	30	30	30	

Lateingymnasium.

	1. L.G.	2. L.G.	3. L.G.	Sa.
Religion	1	1	2	4
Muttersprache	3	4	4	11
Latein	9	10	9	28
Griechisch	7	7	7	21
Geschichte	3	3	3	9
Mathematik	2	3	3	8
Französisch[2])	4	2	2	8
Deutsch	1	—	—	1
	30	30	30	

[1]) Fakultativ; die Schüler, welche diese Sprache nicht lernen, können einen weiteren Unterricht in der Muttersprache, im Zeichnen oder in Physik erhalten.

[2]) Die Schüler, welche statt des Französischen das Englische wählen, treiben diese Sprache in 3 wöchentlichen Stunden in Klasse 2 und 3. Falls außer Französisch noch Englisch getrieben wird, werden dazu zwei wöchentliche Stunden in den nämlichen Stunden gebraucht.

Realgymnasium.

	1. R.G.	2. R.G.	3. R.G.	Sa.
Religion	1	1	2	4
Muttersprache	3	4	4	11
Englisch	4	5	5	14
Französisch	4	2	2	8
Deutsch	1	1	—	2
Geschichte	3	3	3	9
Geographie	1	1	2	4
Naturwissenschaften . .	6	5	4	15
Mathematik	5	6	6	17
Zeichnen	2	2	2	6
	30	30	30	

In einigen Kantonen der Schweiz werden Reformen geplant, welche nicht nur die Priorität des Französischen, sondern auch die Beschränkung des altsprachlichen Unterrichts bezwecken. In dem Kanton Bern wird diese Reform Ostern 1888 ins Leben treten. Dr. Gobat, der dortige Erziehungsdirektor, giebt in seinem Verwaltungsberichte über das Schuljahr 1885—86 die Gründe für dieselbe an: „Der jetzige Unterrichtsplan entbehrt fast vollständig der psychologischen Grundlage, er fügt sich nicht der natürlichen geistigen Entwicklung des Kindes an, sondern schreibt dem Geiste vor, daß dieser sich dem Plane anpasse. So wird der Unterricht in gewissen Fächern, für welche die geistigen Kräfte des Kindes ganz besonders zugänglich sind, verkürzt und so weit als möglich hinausgeschoben in die höheren Klassen, während auf der anderen Seite unverdauliches und schwer verdauliches Zeug dem jungen Schüler in Hülle und Fülle dargeboten wird. Wir halten namentlich dafür, daß der Unterricht in den alten Sprachen, wie derselbe jetzt eingerichtet ist, einen ganz verderblichen Einfluß auf die Studien ausübt. Er wird zu früh angefangen, es wird ihm zu viel Zeit eingeräumt und er wird nicht zweckmäßig erteilt. Im allgemeinen ist wenig Lust oder Begeisterung für die Gymnasialstudien vorhanden. Dieser Übelstand, der für das ganze Leben eine entscheidende Tragweite hat, steht nach unserem Dafürhalten in unmittelbar ursächlichem Zusammenhange mit dem Unterricht in den alten Sprachen; erstens weil die Schüler geistig

und körperlich zu sehr ermüdet werden, zweitens weil der Unterricht so erteilt wird, daß jede Lust und Liebe von Anfang an erstickt."

Die Grundsätze der Reform sind:

1. Entlastung des Schülers.
2. Verlegung des Studiums der alten Sprachen auf die oberen Klassen des Progymnasiums und auf das Gymnasium.
3. Größere Berücksichtigung der neueren Sprachen.

Herr Dr. Gobat hatte die Güte, mir über die geplante Folge der fremden Sprachen folgende Mitteilungen zu machen: In der Oktava (unserer Sexta) wird Französisch angefangen und bis zur obersten Klasse fortgeführt, in der Quinta (unserer Unter-Tertia) beginnt Latein und in der Quarta Griechisch, welches fakultativ ist. Als fakultative Fächer, jedoch für Nichtgriechen obligatorisch, kommen mit Quarta und Tertia Englisch und Italienisch hinzu (nur eine dieser beiden Sprachen ist für Nichtgriechen obligatorisch). Das Lateinische soll nur für die zukünftigen Studierenden der Theologie, Jurisprudenz, Medizin und der Philologie obligatorisch sein, das Griechische nur für die zukünftigen Theologen und Philologen. — Schließlich wäre noch zu erwähnen, daß in Dänemark, Holland und Belgien das Lateinische erst in III_b beginnt. Das Griechische beginnt in Holland und Belgien in III_a, in Dänemark (wie in Schweden) in II_b.

D. Das Altonaer Realgymnasium.

Schließlich wenden wir uns zu der Betrachtung derjenigen Schule, welche für mein Urteil in dieser Frage von bestimmendem Einfluß gewesen ist und welche von entschieden **vorbildlicher Bedeutung** für das deutsche Schulwesen sein kann. Wiese sagt in seinen Lebenserinnerungen B. I. S. 201: „Die Realschule braucht und verträgt eine größere Freiheit der Einrichtungen als das Gymnasium." Die Wahrheit dieser Worte hat sich in Altona glänzend bewährt. Die Organisation dieses Realgymnasiums ist eine pädagogische That von weittragender Bedeutung, durch welche der Leiter dieser Schule, Herr Direktor Dr. Schlee, sich ein großes Verdienst erworben hat. Statt des grauen Theoretisierens ist hier ein thatsächlicher Beweis gegeben, dem gegenüber alle deutschen Reformprojekte als leere Schatten-

bilder zerfließen, nachdem ihre Verfasser zumteil mit großem Lärm sie angepriesen, ohne von diesem nun schon jahrelang grünenden Baum des Lebens auch nur eine Ahnung zu haben. Nur das sehr gehaltvolle Programm des Rektors Hempfing in Marburg (Ostern 1886) beschäftigt sich in eingehender Weise damit.

Diese Altonaer Schule ist ein mit einer (lateinlosen) Realschule verbundenes Realgymnasium. Die 3 untern Klassen sind für beide Schulen gemeinsam, während von IIIb ab einerseits das Realgymnasium mit dem Latein beginnt, andererseits die Realschule in 3 Klassen durchgeführt wird. Das Realgymnasium ist am 28. April 1881 staatlich anerkannt und den übrigen preußischen Realgymnasien vollständig gleichgestellt worden. In der bezüglichen ministeriellen Verfügung vom 28. April 1881 (vergl. Programm der Schule 1882) heißt es: „Aus dem Bericht vom 9. d. M. habe ich gern ersehen, daß die an der Realschule II O. zu Altona seit dem Jahre 1878 errichteten Parallelklassen mit dem Lehrplan einer Realschule I O. sich unter der sorgsamen Leitung des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums und unter der gewissenhaften Thätigkeit des Direktors und des Lehrerkollegiums in erfreulicher Weise entwickelt haben. Nachdem die zu Ostern d. J. unter dem Vorsitz des Departementsraths mit den zur Versetzung stehenden Untersekundanern abgehaltene Schlußprüfung ein günstiges Resultat ergeben hat und durch dieselbe insbesondere dargethan worden ist, daß die befriedigenden Leistungen der Schüler im Lateinischen nicht auf Kosten der Lehrerfolge in anderen Unterrichtsgegenständen erreicht worden sind, trage ich kein Bedenken, die Parallelklassen der Realschule zu Altona als Klassen einer Realschule I O. anzuerkennen.“

Mit dankenswertester Freundlichkeit hat Direktor Schlee mir über eine Reihe von Fragen ausführliche Aufklärungen gegeben, aus denen ich eine den lateinischen Unterricht betreffende Stelle hier mitteile: „Der lateinische Unterricht wird von den bezüglichen Lehrern sehr gern erteilt; leichter ist er jedoch nicht, wenn auch viel weniger mechanisch. Er verlangt zunächst Lehrer, welche das Latein auch anders unterrichten können, als sie es gelernt haben. In Unter-Tertia verlangt er lebendiges vielseitiges Einüben der gesamten Formenlehre; die schwerste Klasse ist Ober-Tertia, wo fortwährende Repetition der Formenlehre, systematische Zusammenfassung der Casus-Syntax und

Einführung in den Caesar zu vereinigen sind. In dem Unterricht in der Syntax namentlich muß das Auswendiglernen von einzelnen Konstruktionen ganz verlassen und überall mit Vereinfachung und Berücksichtigung des der deutschen Sprache gegenüber Notwendigen (z. B. in indirekter Rede, Bedingungssätzen u. a. fast nichts) vorgegangen werden. Indes hat dieser Unterricht durchaus nichts problematisches, ja in keinem Fache sind wir im Lehrplan so klar und entschieden. . . . . Was hier geleistet wird, halte ich anderswo recht wohl auch für möglich. Für eine notwendige Voraussetzung halte ich auch noch, daß in den unteren Klassen ein guter Unterricht im Deutschen resp. allgemeiner Grammatik erteilt werde."

Wir werden später noch einmal auf diese Schulform zurückkommen. Hier will ich noch den Lehrplan dieses Realgymnasiums und die Pensen des lateinischen Unterrichts mitteilen:

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	I		Sa.
Religion . . .	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Deutsch	4	4	3	3	3	3	3	3	3	29
Latein	—	—	—	7	7	6	6	6	6	38
Französisch . . .	8	8	6	4	4	4	4	4	4	46
Englisch . . .	—	—	4	3	3	3	3	3	3	22
Geschichte u. Geographie . . .	3	3	4	4	4	3	3	3	3	30
Rechnen u. Mathematik . . .	5	6	6	5	5	5	4	5	5	46
Physik	—	—	—	—	—	2	3	2	2	9
Chemie	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
Naturbeschreib. .	2	2	2	2	2	2	—	—	—	12
Schreiben . . .	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6
Zeichnen . . .	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
	29	29	31	32	32	32	32	32	32	

Die Pensen des Lateinischen nach dem Programm 1885—86:

IIIb: Einübung der Formenlehre und der wichtigsten Regeln der Syntax. Wöchentlich ein Exercitium oder Extemporale. Übersetzung der Lektionen und Fabeln des Übungsbuches.

IIIa: Lektüre aus Caesar Bell. Gall. I, 1—46. Vokabellernen. Syntax der Kasus. Repetition der Formenlehre. Jede Woche eine schriftliche Arbeit. Exerzitien abwechselnd mit Extemporalien.

IIb: Caesar, Bell. Gall. lib. VII, 1—55, IV, 1—28, IV, 29—38 und V. Kursorisch Stücke aus lib. I. und III. Syntax der Tempora und Modi nach Frei, Grammatik und Übersetzen der betreffenden §§ aus Beck, Übungsbuch. Repetitionen aus der Formenlehre. Wöchentlich ein Exercitium oder Extemporale.

IIa: Lektüre von Ciceros Catilinarischen Reden und von ausgewählten Abschnitten aus Ovids Metamorphosen. Repetition der gesamten Grammatik. Mündliche Übungen im Übersetzen ins Lateinische. Wöchentlich eine schriftliche Arbeit, abwechselnd ein Exercitium oder Extemporale.

I: Tacitus, Germania, Vergil, Aeneis lib. II, Livius lib. XXI, Horatius, ausgewählte Oden. In beiden Semestern wurden Abschnitte aus der Grammatik wiederholt, wöchentlich eine Stunde Livius ohne Präparation gelesen, und alle 3 Wochen ein Extemporale geschrieben.

VI.

Gymnasium und Realgymnasium — oder Einheitsschule?

Wir sahen, daß die in dem vorigen Abschnitt unter B erwähnten Reformen teils eine Mittelschule empfehlen, auf welche vermittelst Gabelung zwei oder drei verschiedene Schulformen aufgebaut sind, teils mit ausdrücklicher Verwerfung des Realgymnasiums eine Einheitsschule befürworten, die sich Gymnasium nennen soll. Da ich mich für keinen jener auf die Priorität des Französischen gegründeten Entwürfe erklären konnte, muß ich jetzt Stellung nehmen zu der Frage, ob ich auf einer der beiden bestehenden Anstalten das Französische dem Lateinischen voraufgehen lassen möchte oder ob es die erste fremde Sprache in einer noch zu findenden Einheitsschule sein könnte. Dies führt mich zu einer Betrachtung der gegenwärtigen Lehrverfassung beider Schulen und der neuerdings wieder aufgeworfenen Theorie einer Einheitsschule, welche auf die Priorität des Französischen keine Rücksicht nimmt.

Jahrhunderte lang hat das deutsche Gymnasium sich die größten Verdienste erworben durch die geistige und sittliche Hebung, durch die Bewahrung der edelsten Güter unseres Volkes. Dem von ihm gepflegten Studium der alten Sprachen verdanken wir recht eigentlich die Begründung der Methode wissenschaftlicher Forschung, die Entwicklung einer wissenschaftlichen Kritik, die allen Gebieten der Wissenschaft, selbst den Naturwissenschaften, zum Segen gereicht hat. Bei dankbarster Anerkennung dieser Verdienste werden wir doch nicht behaupten dürfen, daß die Geistesbildung der alten Welt die heutige überrage oder daß das aus den Denkmalen ihrer Litteratur zu uns sprechende Leben die reinste Quelle sei, aus welcher die sittliche Gesinnung unserer Jugend hergeleitet

werden müsse. „Der Enthusiasmus für das Schönleben des Altertums machte etwas anderes daraus, als es in Wirklichkeit war; er entnahm aus demselben im vorigen und noch im ersten Teil dieses Jahrhunderts bei vielen einen Ersatz für das, was in dem unbefriedigenden politischen und religiösen Leben der Zeit dem Verlangen des Geistes versagt war. Aber das Lebensideal des Humanismus war nur ein ästhetisches, und blieb deshalb unfruchtbar für das tiefste ethische Bedürfen des Einzelnen und der Gemeinschaft. Jetzt ist die Welt um uns her eine andere geworden; durch wunderbare Führungen und Fügungen ist das deutsche Volk dahin gelangt, national aufzuleben; und die Beteiligung an großen politischen und sozialen Fragen und Aufgaben führt teils Befriedigung, teils jedenfalls eine der Wirklichkeit ganz anders zugewandte Thätigkeit mit sich, als jene deutsche Vergangenheit sie kannte. Der Werth des Altertumsstudiums an sich ist dadurch nicht vermindert worden. Wir sind nicht so genügsam und selbstzufrieden, zu sagen: wir haben am Eigenen genug. Nein, wie wir mehr als andere Völker empfänglich sind für alles, was von benachbarten, und überhaupt von mitlebenden, wo es auch sei, geistig hervorgebracht wird, so wollen wir auch eine geistige Gemeinschaft mit den Völkern festhalten, die vor uns gewesen sind. Wir wissen, daß dieser weltgeschichtliche Zusammenhang etwas Providentielles für uns hat, und daß diese fortdauernde Berührung mit dem Geistesleben anderer, zeitlich und räumlich ferner Völker zur Bereicherung und Vertiefung des unsrigen dient ...... Bei den bereitwilligsten Zugeständnissen solcher Art wird man gleichwohl behaupten dürfen, die allgemein unentbehrliche Grundlage höherer Bildung kann in unserer Zeit die gymnasiale Erlernung der alten Sprachen nicht mehr sein .... Diese Notwendigkeit zu erkennen, dazu bedarf es einer Erhebung aus der Gewohnheit des Herkömmlichen auf eine Höhe, die einen freien Umblick auf die Zeichen und die Bedürfnisse der Neuzeit gestattet. Die Wissenschaft, der Staat, das handelnde Kulturleben entwickeln und erweitern sich; wie verhält sich die Schule dazu? Gehen diese Veränderungen sie nichts an, oder muß sie denselben nicht vielmehr den Einfluß auf ihre Formen und Einrichtungen gestatten, der ihrer Bestimmung, thätige Kräfte für das Leben zu erziehen, entspricht? Es ist erklärlich, daß einzelne gelehrte Männer den Weg, den sie selbst durch

Gymnasium und Universität gegangen sind, für den einzig rechten halten und keine Abweichung davon billigen; wobei dann auch eine theoretische Rechtfertigung zu beweisen unternimmt, die allgemeine Bildung für die höheren Berufsarten innerhalb und außerhalb des Staatsdienstes könne nur eine und dieselbe sein. Die Wirklichkeit des Lebens widerspricht dieser Theorie und erhebt den unbefangen Beobachtenden auf den freieren Standpunkt, wo das Auge klar wird, zu unterscheiden, was sich im Fortgange der Zeit als bleibend, was dem Wechsel unterworfen erwiesen hat. Auch die den alten Klassikern innewohnende Lebenskraft, so groß sie ist, reicht doch nicht hin, ihnen für immer und allgemein die erste Rolle unter den Lehrmitteln der Schule und einen Anspruch auf Allgenugsamkeit für jedes höhere Bildungsstreben und für alle Folgezeit zu rechtfertigen. Darum sind neben den Gymnasien Realschulen entstanden, nicht aus neuerungssüchtiger Willkür, sondern aus der Notwendigkeit der geschichtlichen Entwicklung unseres öffentlichen Lebens!" (Wiese, Pädagogische Ideale und Proteste S. 75.)

Das Latein nimmt in beiden Schulen die breiteste Stelle unter den fremden Sprachen ein. Diese gebührt ihm zumal auf dem Gymnasium mit Fug und Recht, was man heutzutage nicht stark genug betonen kann gegenüber den lauten Stimmen, welche es zum Vorteil des Griechischen beschränken möchten. Man sollte doch nicht das eigene philologische oder „ästhetische" Interesse oder „reformatorische Einheitsbestrebungen" über traditionelle Wahrheiten und schulgeschichtliche Erfahrungen stellen wollen. Die lateinische Sprache ist objektiver, bestimmter, logischer; in ihr muß — um einen schon mehrfach gebrauchten Ausdruck zu wiederholen — das Individuum sich nach der Sprache richten, während im Griechischen die Sprache sich nach dem Individuum richtet. (Daher kann man dem Griechischen das Deutsche und Englische, dem Lateinischen das Französische vergleichen.) Viel seltner als in anderen Sprachen (das Französische ausgenommen) ist in der lateinischen ein Ausdruck, eine Phrase doppelsinnig oder erst aus dem Zusammenhange zu verstehen; eine Präposition bezeichnet meistens nur ein bestimmtes Verhältnis, ein Modus nur eine bestimmte Bezeichnung. Verfügt das Griechische über einen größeren Reichtum der Ausdrucksmittel, so drückt das Lateinische die Logik des Gedankens durch die Stellung

aus, die logische Folge einer Reihe von Gedanken durch kunstvolle Periodisierung, wie das Französische. Dagegen ist das Griechische feiner entwickelt, vielseitiger gegliedert und leiht sich willig her zum Ausdruck des subjektivsten Empfindens, es besitzt das Vermögen, die engsten Beziehungen lautlich hervortreten zu lassen, die feinsten Nüancen des Sinnes auszudrücken gegenüber jener objektiven, konventionellen Starrheit des Lateinischen. Man denke nur an die außerordentlichen Feinheiten im Gebrauch der griechischen Partikeln, der Modi und der 25 Präpositionen mit ihren 43 Verbindungen. Aber das Gymnasium vermag nicht die bildende Kraft dieser syntaktischen Feinheiten des Griechischen in einer ähnlich erschöpfenden Weise für die Jugenderziehung auszunutzen wie die des Lateinischen, denn sie erfordern zu voller Erfassung und sicherer Anwendung eine Reife der Anschauung, welche Schülern nicht eignet und einen Grad der Kraftentwicklung und Übung, welche über das Vermögen der Schüler und über die Aufgaben einer allgemein bildenden höheren Schule hinausgeht. Daher ist der lateinische Unterricht für die intellektuelle Ausbildung unserer Jugend von weit größerer Bedeutung als der griechische. Hierzu kommen wichtige kulturgeschichtliche Momente, welche Schrader (S. 333 seiner Unterrichtslehre) hervorhebt: „Bekanntlich haben einsichtige Schulmänner vorgeschlagen, auf unsern Gymnasien die griechische Sprache früher als die lateinische und mit größerm Nachdruck als die letztere zu lehren, um durch den unstreitig reicheren Ideengehalt und die größere Formvollendung der griechischen Litteratur mächtiger und nachhaltiger auf unsere Jugend einwirken zu können. Allein es würde schon aus dem oben angeführten geschichtlichen Grunde sehr bedenklich sein, die Einrichtung unserer Gymnasien umzukehren und die Rollen zwischen dem Griechischen und Römischen zu wechseln. Abgesehen hiervon sprechen aber auch allgemeine Gründe von entscheidendem Gewicht für die Beibehaltung des seitherigen Verfahrens. Die geschichtliche Entwicklung der neueren Zeit und insbesondere unseres Volkes in Staat und Gesetzgebung, in der Ordnung der Gesellschaft und in einzelnen wichtigen Litteraturzweigen steht in viel engerer und niemals ganz abgebrochener Verbindung zu Rom als zu Griechenland und bedarf deshalb zu ihrem Verständnis und in mannigfachem Betracht auch zu ihrer Förderung einer genaueren

Vertrautheit mit den römischen Verhältnissen, ihren Überlieferungen und Umbildungen. Außerdem entspricht die größere Einfachheit und Festigkeit der lateinischen Grammatik, insbesondere ihrer Formenlehre, sowie der bestimmtere und männlichere Gang der lateinischen Sprache überhaupt viel mehr der ungeübten Kraft der früheren Jugendjahre als die Beweglichkeit und die reiche Schöpferkraft des Griechischen, welche sich in dem mannigfachsten Formenwechsel wie in den geschichtlich und räumlich einander ablösenden und ergänzenden Dialekten offenbart. Endlich ist es pädagogisch von großem Belang, daß die Blüte der römischen Litteratur in einem verhältnismäßig kurzen Zeitalter und auf einem einheitlichen Raume sich entfaltet hat und deshalb entweder gleichartige oder doch in stetiger Entwicklung zusammenhängende Anschauungen bietet. Ihr Verständnis ist also einfacher und ihre Wirkung gesammelter und leichter zu lenken als diejenige der griechischen Litteratur." — In ähnlichem Sinne äußert sich Lattmann (am Schluß seiner Schrift „Über die Einfügung der inductiven Methode"): „Daß die alten Sprachen weder als Objekte der wissenschaftlichen Forschung, noch als frei gewählte pädagogische Bildungsmittel, sondern als tradierte Kulturelemente ihre Stelle in unseren Schulen haben, daß ihr Verhältnis zu einander nicht nach einer Abwägung der Beschaffenheit der Sprache und der Bedeutung der Litteratur an und für sich, sondern nach der Bedeutung, welche eine jede in der Kulturentwicklung unseres Volkes gehabt hat, gemacht werden muß, daß aber von diesem Gesichtspunkte aus gemessen die lateinische Litteratur, ganz besonders aber die lateinische Sprache der Zeitdauer, der Verbreitung und der Tiefe des unmittelbaren Eindringens nach eine weit größere historische Bedeutung hat als die griechische — das alles scheint man vergessen und mit eigner Hand die so schon immer schwächer werdenden Fäden der Tradition zerreißen und den historischen Boden des „Besitzstandes" zerbröckeln zu wollen, um den Entwicklungsproceß der Gymnasien, wie ihn Paulsen — man mag sonst sagen gegen ihn, was man will — so bedrohlich wahr vorgezeichnet hat, zu beschleunigen. Uns Philologen fällt in diesem Kampfe ganz selbstverständlich die Rolle der conservativen Partei zu; aber wir werden unserer Sache nicht helfen, wenn wir, blind gegen die wirklich sehr ernsten Gefahren, nur pochen auf die bis jetzt, wie es scheint, noch feste hohe Protection und dabei einerseits Gefallen finden, die noch

bestehenden traditionellen Beziehungen durch ein Anstoß erregendes modernes Herausputzen in unwesentlichen Dingen und durch doctrinäre Neuerungen zu lockern, andererseits aber zu wenig darauf bedacht sind, uns den großen Strömungen der Gegenwart zu accommodiren.“ — Der Referent des Gymnasiums in Stade für die dritte hannöversche Direktoren-Versammlung erörtert u. a.: Das Gymnasium dürfe die Kenntnis fremden Volkstums sich nur so weit zum Ziele setzen als die fremde Kultur auf unsere eigene eingewirkt habe und noch in ihr fortwirke. Und da seien wir in ungleich höherem Maße Schuldner der Römer. Mit Hellas verknüpfe uns ein rein geistiges, nur durch die Litteratur vermitteltes Band, auf geschichtlichem Wege hätten wir den unmittelbaren Einfluß römischer Kultur nach allen Richtungen hin erfahren; in Staat und Recht, Sprache und Sitte, Kunst und Litteratur, Wissenschaft und Religion fänden sich ihre Spuren.

Endlich führe ich folgende Äußerung des schwedischen Domprobstes Linder an (Klinghardt a. a. O. S. 61): „Die Anschauungsweise, die der römischen Bildung ihre Form gegeben, ist gleichzeitig umfassender und einfacher als die des alten Griechenlands, die mit ihrem Gepräge einer weiter getriebenen nationalen Vereinzelung in gewissem Sinne der modernen Vorstellungsweise ferner liegt als die römische Bildung. Darum ist diese letztere auch ganz ausgezeichnet dazu geeignet, nachkommenden Völkern die Ausnutzung der kostbaren Eigentümlichkeiten der griechischen Bildung zu vermitteln, indem sie selbst gleichsam den Dienst eines Führers in der Welt der klassischen Bildung versieht“.

Bei aller Anerkennung der Wichtigkeit des lateinischen Unterrichts möchte ich denselben aber doch auf dem Gymnasium in einem Punkte beschränkt wissen: in den schriftlichen Übungen der obersten Stufe; insbesondere müßte nach meiner Meinung der lateinische Aufsatz wegfallen. In den Erläuterungen zu den neuen preußischen Lehrplänen heißt es S. 6, c: „Die Übungen im schriftlichen Gebrauch der lateinischen Sprache sind in den unteren und mittleren Klassen ein unentbehrliches Mittel zu fester Aneignung der Grammatik und des Wortschatzes. In den oberen Klassen wurde in früherer Zeit der Zweck verfolgt, daß die Schüler des Gymnasiums die lateinische Sprache zum Organe für den Ausdruck ihrer Gedanken machen

könnten. Mag man nach verschiedener Ansicht darin bloß eine Erbschaft aus einem Zeitalter sehen, in welchem das Latein die internationale Sprache der Gebildeten war, oder mag man darin einen Ausdruck des Werthes finden, welchen die selbständige Herrschaft über eine fremde, insbesondere eine von der Muttersprache weit entfernte Sprache für die formale Gedankenbildung besitzt: jedenfalls ist ein solches Ziel, von allen etwaigen Zweifeln an seinem Werthe abgesehen, nicht mehr erreichbar, seitdem selbst unter den Meistern der Philologie diese Virtuosität nicht mehr Regel ist und daher diesem Theile des Gymnasialunterrichts nicht selten die unerläßliche Bedingung des Erfolges fehlt, das eigene höhere und leichte Können des Lehrers. Daraus folgt aber nicht, daß die Übungen im schriftlichen Gebrauche der lateinischen Sprache aufzuhören haben, sondern daß sie eine Herrschaft über die Sprache nur innerhalb des durch die Lektüre zugeführten Gedankenkreises und Wortschatzes erfordern dürfen. Als Verwerthung der Lektüre geben die Übungen im Lateinschreiben, sowohl Übersetzungen ins Lateinische als Bearbeitung von Aufsätzen, erfahrungsmäßig den wichtigsten Beitrag zur Vertiefung der Lektüre in Hinsicht auf Sprache und Gedankeninhalt. In der bezeichneten Begrenzung sind die lateinischen Aufsätze als ein integrirender Theil des lateinischen Unterrichts in den oberen Klassen beibehalten worden."

Sicherlich müssen die schriftlichen Übungen zur Einübung und Befestigung der Grammatik in energischer Weise betrieben werden, aber auf der obersten Stufe sollten sie zurücktreten gegen das Lesen der Schriftsteller, welches, wenn es wirklich zur Hauptaufgabe gemacht wird, sich das Ziel stecken kann: den Inhalt nicht nur genau zu erfassen, sondern auch ihn in ein wirklich gutes Deutsch zu kleiden, nicht in ein „Auchdeutsch" oder „Notdeutsch." Diese beiden Übungen: das gründliche Versenken in die fremde, dem Deutschen so fern stehende Sprache und die eingehende Vergleichung derselben mit der Muttersprache sind doch auch ihrerseits eine zwiefache formal und sprachlich bildende Arbeit. Wir sahen bereits, daß Lattmann meinte, die frühere einseitig formalistische Praxis sei jetzt in eine „skriptionistische" Richtung ausgelaufen. Dieses Wort möchte ich hier wieder aufnehmen. Gerade in dem Alter, welches hinreichende Befähigung und Neigung besitzt, sich in Form und Inhalt der Schriftsteller zu vertiefen, treten die wöchent-

lichen oder vierzehntägigen Extemporalien als zurechtgemachte Metaphrasen des Gelesenen dazwischen, eine fortlaufende Kontrole der in bestimmten Tagen erworbenen sprachlichen Kenntnisse. Es ist natürlich, daß die Aufmerksamkeit der Schüler in allzu einseitiger Weise sich auf die Form richtet, daß ihre Hauptarbeit geschieht in Absicht auf eine genügende Leistung im Extemporale, und daß hier eine Verwechslung des Ziels mit dem Wege zum Ziel eintritt — ein Fehler, der ja allen pädagogischen Bestrebungen so leicht anhaftet. Lattmann sagt darüber a. a. O.: „In letzter Instanz zeigt sich diese skriptionistische Richtung in der Bedeutung, welche den scriptis für die Reifeprüfung gegeben ist. Seit 1882 ist für das Griechische daneben eine Übersetzung getreten. Ich glaube bemerkt zu haben, daß diese Aufgabe eine weit günstigere Einwirkung auf die Lektüre der Schriftsteller ausübt, und habe mich bei den Correcturen überzeugt, daß man darin, namentlich wenn man den Umfang etwas weiter ausdehnen könnte, sehr wohl Gelegenheit hat, auch das grammatische Wissen der Schüler im allgemeinen zu prüfen sowohl in der Formenlehre als in der Syntax, wenn auch nicht immer auf den feineren Unterschied von „genügend" und „gut", so doch sicher auf „genügend" oder „ungenügend". Es würde der Erwägung wert sein, ob man etwa auch im Lateinischen . . . . das Scriptum wieder abschaffte und statt dessen gleichfalls eine Übersetzung anfertigen ließe. Eine Stelle aus Cicero oder Livius oder Virgil in korrektes gutes Deutsch zu übersetzen ist nicht möglich ohne tüchtige syntaktische Kenntnisse, aber diese Zielleistung würde in der allgemeinen Meinung (auf welche Rücksicht zu nehmen wir wahrlich allen Grund haben) weit mehr geschätzt werden als jene oft wohl äußerliche grammatische Regelfertigkeit. Und ist es nicht in der That wunderbar, daß man nicht nachdrücklich genug hervorheben zu können glaubt, daß die Lektüre der Schriftsteller das wahre Ziel, der eigentliche Zweck des Unterrichts sei, und dennoch am Ende die Prüfung weit weniger auf dieses Ziel, als auf das gerichtet ist, was man als Mittel zu demselben zu bezeichnen liebt? Man halte dem nicht entgegen, daß die mündliche Prüfung auf dieses Ziel gerichtet sei; denn seitdem diese in so großer Hast abgehalten werden muß und die Dichter auf „Gelesenes" beschränkt sind, ist sie dazu durchaus nicht zureichend."

In keinem Lande wird das schriftliche Übersetzen aus der Muttersprache in das Lateinische (wie überhaupt in die fremden Sprachen) bis in die obersten Klassen in so intensiver Weise betrieben als in Deutschland. In England übt man es bekanntlich auf keiner Stufe, und wenn wir uns auch wohl nie entschließen werden diesem Beispiel zu folgen, so wird es doch gut sein uns daran zu erinnern, daß die ehemaligen Schüler der englischen Public schools und colleges mehr Interesse für die Alten mit ins Leben nehmen als unsre Gymnasiasten. Und wenn die letztere Wirkung auch auf noch andere in der Einrichtung dieser Schulen und in der englischen Gesellschaft wurzelnde Ursachen zurückzuführen ist, so ist doch die erwähnte sicherlich eine der wesentlichsten. Man ist in Deutschland so sehr daran gewöhnt, den ganzen fremdsprachlichen Unterricht in den ausschließlichen Dienst der Grammatik zu stellen, daß man es für oberflächlich und unpädagogisch hält, siebenzehn- und achtzehnjährigen Schülern ein ruhiges liebevolles Versenken in Form und Inhalt der Schriftsteller zu gönnen, bei welchem nicht das Gelernte alsbald der Meisterin Grammatik schriftlich nachgewiesen wird. Ich möchte daher mit Lattmann empfehlen, daß man in Prima vorzugsweise schriftliche Übersetzungen aus dem Lateinischen (wie aus dem Griechischen) ins Deutsche anfertigen lasse. Mit ganz anderer Freudigkeit würden dann unsere Primaner sich dem lateinischen Unterricht hingeben, der jetzt des Mühseligen und Beladenen sehr viel hat, auch für den Lehrer, der bei der Korrektur der Aufsätze „fortwährend das Wörterbuch wälzen muß, um sich zu vergewissern, ob die zusammengestoppelten Phrasen darin verzeichnet sind, wonach dann der Schüler einen Strich bekommt oder keinen.“

Doch ich gehe noch weiter als Lattmann, indem ich mich für den Wegfall des lateinischen Aufsatzes ausspreche. So lange er in der Reifeprüfung gefordert wird, bildet auch er nicht den „wichtigsten Beitrag zur Vertiefung der Lektüre in Hinsicht auf Sprache und Gedankeninhalt“, vielmehr scheint er mir als Selbstzweck den lateinischen Unterricht zu beherrschen oder doch mindestens die prosaische Lektüre zu stark zu beeinflussen. Auch zeigt ein Einblick in die Programme, daß nach dem Erlaß der neuen preußischen Lehrpläne dennoch nicht die bezeichnete Beschränkung auf die Klassenlektüre für die Stellung der Aufgaben eingehalten wird, daß vielmehr auch sogenannte „freie“

Themata bearbeitet werden und solche, deren Bewältigung den Schülern eine sehr umfangreiche Privatlektüre aufbürdet. — Aber auch innere pädagogische Gründe sprechen für die Beseitigung dieser Übung. Die Verschiedenheit der begrifflichen Ordnung zwischen dem Deutschen und Lateinischen ist, wie wir sahen, eine sehr bedeutende, die Entwicklung des Sprachgefühls ist dadurch sehr erschwert, und somit bildet der heutige lateinische Aufsatz, falls er nicht ein karger Auszug aus der Lektüre sein soll, eine sehr schwere Leistung. Dagegen wird diese Aufgabe in den modernen Sprachen ermöglicht durch die mehr parallel gehende begriffliche Konstitution, welche die unmittelbare Association des Gedankens mit dem fremdsprachlichen Ausdruck, das freie Verfügen über den letzteren ganz bedeutend fördert. — Käme es darauf an, „testes locupletes“ gegen den lateinischen Aufsatz vorzuführen, so ließen sich F. A. Wolf, Wurm, Blume, J. Grimm, Hartung, Madvig und andere bedeutende Philologen und Schulmänner citieren, welche sich zu der Ansicht F. A. Wolfs bekennen, daß man mit dem Altertum wohl bekannt sein könne ohne die Fertigkeit des Lateinschreibens, daß die großen Kenner des Latein gewöhnlich schlecht schreiben, daß man in Tertia und Sekunda nur Ausarbeitungen geben solle, welche die Grammatik „exemplificieren“, nichts hingegen, „was auf Stil-Farbe Anspruch mache.“ In neuerer Zeit dürfte das Beste über diesen Gegenstand Herr Provinzial-Schulrat Rothfuchs geäußert haben, dem man nach seinem ganzen pädagogischen Wirken gewiß nicht die Absicht unterschieben darf, den lateinischen Unterricht in irgend einer Hinsicht schmälern zu wollen. In seinen bekannten Beiträgen zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts sagt er S. 49: Die Leistung eines guten lateinischen Extemporal-Aufsatzes sei ein für den Gymnasialunterricht zu hoch gestecktes Ziel, um dessen willen Wichtiges versäumt werde. Nur häufige Übung und Bleiben in derselben verhelfe zu dieser Fertigkeit, während große Gelehrsamkeit und gründliches Wissen selbst bei einem Philologen vorhanden sein könne, ohne daß damit die Fähigkeit, einen guten lateinischen Aufsatz zu schreiben verbunden sei. Es gehöre dazu nicht bloß scharfes Denken, sondern die Verbindung des selbständigen Denkens mit dem Umdenken; das erstere aber füge sich dem Latein, über welches der Schüler verfüge, um so weniger je origineller und selbständiger er denke. Die Originalität

des deutschen Gedankens sträube sich bisweilen gegen eine Übersetzung in eine so verschieden denkende Sprache.

Ich muß hier noch einmal auf meinen obigen Satz zurückkommen, daß man wirklich fruchtbringende Übungen im freien Schreiben, ebenso wie im Sprechen, nur in einer lebenden Sprache vornehmen könne. Als eine solche bietet sich für uns die französische Sprache. Die Bedeutung des französischen Aufsatzes ist noch lange nicht genug anerkannt. Er ist zunächst ein wichtiges formales Bildungsmittel, weil der französische Stil die Individualität der Ausdrucksweise ausschließt und den Gedankengang in eine konventionelle typische Form bannt. Somit ist er ein vorzügliches Mittel, dem echt deutschen Hang zum ungebändigten Individualismus, zur Vernachlässigung der sprachlichen Form entgegenzuarbeiten. Keine der lebenden Sprachen besitzt eine vollendetere Prosa als die französische. Der eigene Charakter der Sprache, die verhältnismäßig selbständige Entwickelung der französischen Litteratur, der echt französische Hang zum Konventionellen, der ungemein feine Formensinn der Romanen in Verbindung mit einem früh und reich entwickelten sozialen und litterarischen Verkehr haben die Ausbildung der französischen Prosa gefördert, während die deutsche Neigung zu individueller Formlosigkeit und in wunderlichem Gegensatz dazu die allzu unselbständige Nachahmung des lateinischen Stils die Entwicklung der deutschen Prosa in hohem Maße beeinträchtigt haben. „Uns geht im Reden und Schreiben überall die Formlosigkeit nach, und unter hundert Gebildeten besitzt kaum einer von der wahren Kunst des Periodenbaues eine Ahnung.“ (Burkhardt, Das Leben Konstantins S. 379). Bekanntlich ist jener feine Sinn für die sprachliche Form in Frankreich von so großer Bedeutung, daß dort Werke von gediegenstem Inhalt keinen Anklang finden, wenn sie nicht in ein ansprechendes sprachliches Gewand gekleidet sind. Unsere besten deutschen Stilisten, ein Göthe, ein Lessing haben anerkannt, daß sie den französischen Prosaisten für ihre eigene Stilbildung viel zu verdanken hatten. In Wilhelm Meisters Lehrjahren V, 16 sagt Göthe mit Bezug auf das Französische: „Wie kann man einer Sprache feind sein, der man den größten Teil seiner Bildung schuldig ist, und der wir noch viel schuldig werden müssen, ehe unser Wissen eine Gestalt gewinnen kann.“

Münch äußert sich hierüber in seinem schon oft erwähnten Werke S. 66: „Über und hinter den zahllosen Nüancen des Individualstils erhebt sich ja der allgemeine, also hier der französische, Sprachstil. Es gehört wenig dazu, einen solchen zu erkennen, d. h. ihn hindurch zu gewahren, zu fühlen, denn ihn nach seinem Wesen bewußt zu erfassen ist natürlich erheblich schwerer. Man hat die große Rolle, welche die französische Sprache seit Jahrhunderten gespielt hat, wesentlich auf die ihr innewohnenden Eigenschaften der Klarheit, Sauberkeit, Durchsichtigkeit zurückgeführt, oder, wie man von anderem Standpunkte aus sagt, der bequemen Leichtigkeit, Oberflächlichkeit. Wenn man von dem Betreiben einer Sprache wie die lateinische herkommt, so erscheint in der That der französische Satz so glatt, ja nüchtern, daß wohl ein untiefer Volksgeist dahinter empfunden wird. Aber mit rechten Augen angesehen, ist diese Einfachheit doch durchaus edel; es ist die der Reife, nicht der Unmündigkeit. Hohe Kunst ist da, und keine Mühsal zu merken. Eine gute französische Periode ist gewissermaßen stets ein Kolumbusei. . . . . Vom Standpunkte der deutschen Prosa aus angesehen, die sich sehr spät und sehr schwer von der Nachahmung des Lateinischen losgerungen, die sich vom Französischen zwar thatsächlich seit 150 Jahren hat beeinflussen lassen, aber doch unmittelbar mehr nur in einzelnen Individuen, die in so mancher Hinsicht noch immer ziemlich unsicher und unfrei einherfährt, von diesem Standpunkt aus angesehen ist die längst errungene Stufe der französischen Prosa eben die reifere. Das ist kein absolutes Lob, denn Reife ist nicht Frische und hinter ihr droht die Überreife; auch sollen wir ja nicht das Eigene aufgeben und etwa nachäffen. Allein eine günstige Einwirkung ist doch von dort zu erhoffen; und in der That, wo immer ein deutscher Schriftsteller durch gefälligen Stil (alle Kunst will doch gefallen) sich Lob und Freunde gewann, da ist er bei den Franzosen irgendwie in die Schule gegangen."

In welchen einzelnen Punkten die französische Prosa auf die Entwicklung der deutschen günstig einwirken kann, wolle man bei Münch a. a. O. S. 67 nachlesen.

In meiner Ansicht, daß der französische Aufsatz als treffliche formale Übung, als vorzügliches Förderungsmittel zur Entwicklung eines klaren, gewandten deutschen Stils an die Stelle der unfruchtbaren Übung des lateinischen Aufsatzes treten müsse, treffe ich mit zwei

Pädagogen zusammen, welche in neuester Zeit die Frage des französisch Sprechens und Schreibens behandelt haben: dem schon mehrfach erwähnten Gymnasiallehrer Hornemann und dem Gymnasial-Professor C. Rethwisch, dem Verfasser des gehaltvollen Werkes: „Der Staatsminister Freiherr von Zedlitz und Preußens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs des Großen.“ Der erstere sagt in seiner Schrift „Zur Reform“ rc. I. S. 40: „Unsere deutsche Prosa erscheint der französischen gegenüber entschieden unreifer. . . . . . . Aber gerade das, was uns fehlt, können wir am Französischen besonders wohl lernen und sollen es also auch durch den französischen Unterricht anstreben: Einfachheit, Klarheit, Leichtigkeit, Rundung. Dann müssen wir aber das Französische so weit treiben, daß wir mit einem freien Aufsatz nach Art des jetzigen lateinischen Aufsatzes[1]) abschließen können.“

Rethwisch bemerkt in seiner Besprechung der gegenwärtigen österreichischen Gymnasialverfassung (Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen 1885 S. 667): „Jeder aber, der eines fremden Idioms beim Sprechen sich zu bedienen vermag, weiß, wie viel Nutzen für die Gewandtheit im Gebrauch der Muttersprache das mit sich bringt. Beim Französischen insbesondere kommt, abgesehen von seiner Eigenschaft als Weltsprache und dem Bedürfnis nach einer solchen, für den Deutschen neben dem Wert, den es als eine von der seinigen so weit abweichende Sprache besitzt, als besonderer Gewinn noch die durch dasselbe zu erreichende Schmeidigung der Sprachorgane in Betracht. Was auf unseren preußischen Gymnasien über das österreichische Maß hinaus im Lateinschreiben und — Reden gegenwärtig noch geleistet wird, kann doch sicherlich nicht mehr als eine Erfüllung der Anforderung an Fertigkeit in einer fremden Sprache betrachtet werden.[2]) Da nun aber von einer lateinischen Reaktion nicht mehr die Rede sein kann, so muß im Französischen Sprachfertigkeit erzielt werden. Die bei uns auf den Gymnasien dazu noch erforderliche Stundenvermehrung würde durch eine nach den Erfahrungen in Österreich sehr

---

[1]) Diese letzten Worte beziehen sich hoffentlich nicht sowohl auf die Qualität der jetzigen lateinischen Aufsätze als auf die ihnen zugewiesene Stelle. Auch möchte ich bemerken, daß tüchtige Leistungen im französischen Aufsatze sich nur dann erzielen lassen, wenn der Unterricht in dem von mir oben entwickelten Sinne gehandhabt wird.

[2]) In Österreich ist der lateinische Aufsatz seit 1884 beseitigt.

wohl zulässige entsprechende Verminderung der Lateinstunden zu bewirken sein. Die gegenwärtig auf unseren Realgymnasien dem Französischen bestimmte Stundenzahl reicht zur Erlangung der Sprachfertigkeit aus, wenn die vom Latein zu Unrecht auf andere daneben gelehrte Sprachen übernommene grammatikalische Methode aufgegeben wird und nach der Sicherung der Rechtschreibung Lektüre und Sprechen die Aufgabe ausmacht."

In engem Zusammenhang mit dieser Frage steht die Zurückweisung der irrtümlichen Ansicht, daß die Bildung des deutschen Stiles durch den lateinischen Unterricht gefördert werde. Schon Herder war anderer Meinung. Er sagt: „Nicht bloß bei seichten Homileten, sondern selbst bei glücklichen Rednern muß man es oft beklagen, daß ihr Stil, gleich von seiner zarten Jugend an, sich nach dem Latein gebildet, daß der periodische Ceremonienzwang, der in Schulen von lateinischen zu deutschen Chrien steiget, noch manchmal bei den besten Gedanken durchblickt." — In der Zeitschrift für deutsches Altertum B. XXX S. 155 ist zu lesen: „Die deutsche Satzbildung liegt noch immer schmählich in den Fesseln der lateinischen Periode. Man lese nur, was Theologen, Juristen, und was die Behörden schreiben." — Der boshafte Asmodi Redivivus hält es für einen Irrwahn, daß man Latein lernen müsse, um mit der eigenen Muttersprache vertraut zu werden: „Sonst müßte der schülerhafte und charakterlose Stil vieler Philologen, die ja täglich an fremden Sprachen herumhantieren, vorzuziehen sein der Sprache eines Plato und Demosthenes, die die eigene Sprache nur an und in ihr selbst lernten."

Aus der neuesten Zeit seien hier die Äußerungen dreier Männer angeführt, welche vermöge ihrer amtlichen Stellung imstande waren, sich ein sehr kompetentes Urteil zu bilden. Wiese sagt (Päd. Ideale ꝛc. S. 85): „Entsprechend der Meinung J. Grimms, daß auf keinem Wissensgebiet die Gelehrten gegen Fehler oder was sie dafür halten so unbarmherzig sind als auf dem der heutigen Philologie sagte einst A. Böckh zu dem Schreiber dieses, Latein schreibe er nicht mehr; nach den Anforderungen der dermaligen Kritik verstehe er nicht genug davon." Sehr bezeichnend ist, daß Wiese im unmittelbaren Anschluß daran fortfährt: „Sehr auffallend ist, wie die Beschäftigung mit dem Lateinischen und Griechischen in den Gymnasien von bildender Einwirkung auf die eigene deutsche Darstellung und auch auf grammatisch

wie stilistisch correcten Gebrauch der Muttersprache abnimmt, was man in Druckschriften und in den schriftlichen Arbeiten von Prüfungs- und Anstellungs-Aspiranten, die ein Gymnasium durchgemacht haben, und sonst im geschäftlichen Leben vielfach wahrnehmen kann. Es sind nur Ausnahmen, einem freithätigen Vermögen, einer Empfänglichkeit für gute Eingebungen, und einem natürlichen Geschick zu begegnen, das z. B. schwerfällige Eingänge vermeidet, und ungezwungen und unreflectirt dem Gedanken ein passendes und ansprechendes Kleid zu geben weiß. Nicht selten hört man Äußerungen junger Männer, die erkennen, woran es ihnen hierin fehlt, und die bedauern, in ihren Schuljahren viel Zeit auf Latein und Griechisch verwandt zu haben, ohne im Deutschen dadurch gefördert worden zu sein. Dafür daß man in Württemberg jüngst die Wichtigkeit des deutschen Aufsatzes bei der Abiturientenprüfung um etwas herabgesetzt hat, läßt sich sagen, daß in der That bei Vielen die Fähigkeit zu freier Darstellung erst im weiteren Leben reift; aber auf die mehr elementare, durch zweckmäßige Unterweisung und Übung sehr wohl auf der Schule erreichbare Sicherheit und Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache sollte man desto mehr Gewicht legen." — Derselbe Wiese sagt in seinen Lebens-Erinnerungen B. II S. 188: „Geht es denn rückwärts mit dem deutschen Stil und dem sachgemäßen und korrekten Gebrauch unserer Muttersprache? Wie oft muß ich von höheren Zivil- und Militärbeamten die Klage hören und nehme es selbst an den von mir durchzusehenden Aufsätzen junger Juristen und Offiziere wahr, daß diese Arbeiten an starken stilistischen und logischen Mängeln leiden. Der thüringische Minister N. sprach gestern gegen mich dieselbe Klage aus. Nach meinen Wahrnehmungen, sagte er, trägt die Beschäftigung mit den alten Sprachen und ihrer klassischen Litteratur immer weniger die Früchte, die man noch von ihnen erwartet. Die jüngeren Beamten können keinen Aufsatz machen; entweder bewegen sich ihre Arbeiten in den büreaumäßigen Ausdrücken wie auf einem Knüppeldamm, oder sie sind ganz vage und charakterlos und ohne logische Schärfe."

Bei den Verhandlungen der hessischen Kommission zur Prüfung der Überbürdungs-Frage (Darmstadt 1883) gab der Universitäts-Kanzler Geh. Rat Wasserschleben folgende Erklärung ab: „Vor einer längeren Reihe von Jahren sah sich die juristische Fakultät der Landes-

universität veranlaßt, in einem Bericht an das Ministerium hinzuweisen auf die überaus mangelhafte Vorbildung einer großen Reihe von Kandidaten im Deutschen. Es ist damals hingewiesen worden auf die Unfähigkeit derselben, ihren Gedanken einen korrekten, orthographisch reinen Ausdruck zu geben und in einer Form, die wenigstens einigermaßen gefällig und abgerundet sei. Die juristische Fakultät ist nicht die einzige, die diese Bemerkung gemacht hat; ich kann wohl sagen, daß sämtliche Prüfungskommissionen mehr oder weniger Klage erheben über dieselbe Mangelhaftigkeit. Ich bin jetzt länger als dreißig Jahre Mitglied der juristischen Fakultät und ich muß offen aussprechen, daß dieselben Übelstände, dieselben Mängel bis auf den heutigen Tag hervorgetreten sind. . . . . Ich bin vollkommen damit einverstanden, daß eine Vermehrung der Unterrichtsstunden im Deutschen für sich allein diese Lücke nicht ausfüllen kann; man muß also andere Mittel und Wege einschlagen, um das zu leisten, was geleistet werden muß. Ich möchte da besonders darauf hinweisen, daß auf die Übersetzungen aus fremden Sprachen ins Deutsche ein größeres Gewicht gelegt werden möge wie bisher."

Bei den Verhandlungen über das erste Thema der fünften sächsischen Direktoren-Versammlung (1886) äußerte der Vorsitzende, Geh. Rat Göbel: Es sei eine traurige Erscheinung, daß die Leistungen in dem deutschen Aufsatz entschieden sich verschlechtert haben. Auch in juristischen Kreisen klage man, daß das Können in der deutschen Darstellung bezüglich des Stils und des Inhalts der Ausarbeitungen bei Referendarien und Assessoren zurückgegangen sei.

Mir ist gar nicht zweifelhaft, daß diese Erscheinung hauptsächlich hervorgerufen ist durch das stark betonte Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische und die geringere Wertschätzung und weniger sorgfältige Übung des Übertragens lateinischer Schriftsteller in ein gewandtes Deutsch. Da es für Schüler sehr schwer ist, eine in gutem Deutsch verfaßte Periode nicht bloß einfach zu übertragen, sondern so zu verändern und umzubauen, daß eine wirklich lateinische, von jener gut deutschen weit verschiedene Periode entsteht, so haben die hierfür bestimmten Übungsbücher, um den Schülern Stützen und Handhaben zu bieten, oft zu einem entsetzlichen Deutsch mit vollständig lateinischem Satzbau ihre Zuflucht genommen. Ich gebe ein beliebiges Beispiel aus Ostermanns Übungsbuch für Tertia, einen Satz, der weder der

längste, noch der schlimmste ist: „Als nach dem Tode des Philippus, des Königs von Macedonien, welcher, nachdem er gegen die Römer Krieg geführt, nachher ihnen gegen Antiochus, König von Syrien, Hülfe geleistet hatte, Perseus die Regierung übernommen hatte, beschloß er, nachdem er zahlreiche Truppen ausgerüstet hatte, den Krieg gegen die Römer zu erneuern."

Wir haben bereits erwähnt, daß dieses Buch das am meisten verbreitete ist. Der Jahre lange Verkehr der Schüler mit solchen Stilblüten muß unbedingt zuletzt eine höchst ungünstige Einwirkung ausüben. Und selbst da, wo die Schüler der oberen Klassen auf Grund eines besseren deutschen Textes das Lateinschreiben üben, wird das Deutschschreiben eine schädliche Rückwirkung davon erleiden, indem sie dieses ganz wie jenes behandeln und erborgte Ausdrücke und Phrasen in gesuchter, unbeholfener Manier zusammenstellen, anstatt ihre Gedanken unbefangen, leicht und fließend zu äußern. Die geistige Gymnastik des lateinischen Unterrichts bedingt durchaus nicht, wie vielfach geglaubt wird, Gewandtheit im Gebrauch der Muttersprache. Wohl befähigt das Erlernen der lateinischen Sprache den Schüler, seiner Muttersprache verhältnismäßig objektiv sich gegenüberzustellen und ihre Gesetze bis zu einem gewissen Grade zu erkennen, aber nicht befördert es an und für sich die Gewandtheit der deutschen Ausdrucksweise. Die durchaus nicht seltene Erscheinung, daß gebildete Frauen und solche Männer, die kein Latein gelernt haben, sich durch fließenden und leichten Stil auszeichnen, bestätigt diese Behauptung, die für mich selbst erwiesen wurde durch mehrjährige Betrachtung der deutschen Aufsätze einer lateinlosen Realschule. — Ich könnte, wenn ich dazu ermächtigt wäre, einen preußischen Provinzial-Schulrat nennen, der wiederholt erklärt hat, daß von sämtlichen unter seiner Aufsicht stehenden höheren Lehranstalten stets eine Oberrealschule die besten Abiturienten-Aufsätze aufzuweisen hat.

Auch Vieweger hat in seinem erwähnten Werke diesem Mißstande eine längere Betrachtung gewidmet, aus der ich folgende Stelle herausgreife: „Diese Weise, unsre deutsche Jugend zum Lateinschreiben abzurichten, zeigt leider eine arge Rückwirkung auf das Deutschschreiben derselben, indem sie dieses ganz wie jenes behandeln lernt. Anstatt daß nämlich beim Schreiben in der Muttersprache die Gedanken in natürlicher Einfalt der Geistesrichtung und schaffenden Bewegung zu

Worten sich gestalten, reifen und niedergeschrieben werden sollten, so sinnen die, durch lateinische Schulexercitien solchem natürlichen Erzeugungsprozesse Entfremdeten nur darauf, deutsche Phrasen zusammenzustoppeln, wie sonst lateinische. Kann ihnen Cicero nicht fürs Deutsche Normalstilist und Phrasenlieferant sein, so suchen sie einen deutschen Autor, um Ciceros Stelle zu vertreten, von dem sie deutsche Worte, Wendungen und Phrasen entlehnen können. So bildet man die Schüler zu Manieristen in der Muttersprache, zu einem intellektuellen Pharisäismus, zu einem wesenlosen, gespenstischen Stile. Unzählige auf solche Weise in der Jugend Verbildete behalten zeitlebens jene kümmerlichen Schülerideale, liefern zeitlebens Schularbeiten, bleiben zeitlebens in dem Wahne: ihre Fertigkeit im Componieren erborgter, unverdauter Phrasen sei eben klassische Bildung!"

Wenn man die französische und die englische Prosa mit der deutschen vergleicht, so wird man dort mehr beigeordnete Sätze finden, welche die Übersichtlichkeit erleichtern, hier nach lateinischer Weise mehr untergeordnete Sätze, langatmige, ungefüge Perioden mit Partizipien, ungenau gestellten Nebensätzen und andern Einschachtelungen, welche oft in langer unrhythmischer Reihe einem sehr kurzen Hauptsatze vorangehen. Die französischen und englischen Parlamentsredner zeichnen sich im allgemeinen durch Ungezwungenheit, Leichtigkeit, Klarheit aus vor den deutschen, welche leicht aus der Konstruktion des Satzes fallen, den angefangenen und unterbrochenen Satz wieder aufnehmen oder plötzlich stocken, weil ihr unübersichtlicher Satzbau sie einen angefangenen Vordersatz oder den Beginn eines durch Zwischensätze unterbrochenen Hauptsatzes u. a. hat vergessen lassen. Die deutsche Unbeholfenheit gegenüber jener Gewandtheit ist ein deutlicher Fingerzeig, daß wir gut thun würden, in den oberen Klassen geringere Zeit auf das Lateinschreiben zu verwenden, desto mehr aber auf die systematische Pflege der Kunst des mündlichen und schriftlichen Übersetzens in die Muttersprache,[1]) auf die man in Frankreich und

---

[1]) Dafür haben u. a. vortreffliche Winke gegeben Menge in seiner Cäsar-Ausgabe, Rothfuchs (in seinen „Beiträgen" &c.), Steinmeyer (in seinen „Betrachtungen über unser klassisches Schulwesen"), dessen Vorschriften allerdings in ihrer ganzen Ausdehnung nicht befolgt werden können, und Rittweger in dem Programm 1866 des Gymnasiums zu Hildburghausen.

England einen sehr großen Wert legt und in der man dort tüchtige Leistungen erzielt.[1])

Mehr und mehr wird sich die Überzeugung Bahn brechen, daß das Lateinschreiben auf der obersten Stufe des Gymnasiums eine philologische Übung ist, welche nicht mehr mit den Interessen der Jetztzeit im Einklang steht. Dann wird der lateinische Unterricht auch eine weitere Beschränkung seiner Stundenzahl ertragen können; widmet man ihm ja z. B. in den österreichischen Gymnasien trotz Beibehaltung der Exerzitien und Extemporalien für alle Klassen wöchentlich im ganzen 50 Stunden, also 4 Stunden weniger als auf dem preußischen Realgymnasium.

Über den griechischen Unterricht ist u. a. in den Erläuterungen zu den neuen preußischen Lehrplänen bemerkt: „Der syntaktische Unterricht, welcher besonders in den letzten zwei Jahrzehnten an manchen Gymnasien eine in das Speziellste eingehende Ausführung erhalten hat, ist auf die klare Einsicht in die Hauptgesetze und auf deren feste Einprägung zu beschränken". — Damit ist denn in sehr dankenswerter Weise der Lektüre die ihr zukommende breitere Stellung eingeräumt.

Aber auch in dieser so heilsamen Beschränkung beansprucht das Erlernen des Griechischen in der für das sprachliche Verständnis der Schriftsteller notwendigen Gründlichkeit einen Aufwand von Kraft und Zeit, der bei den gesteigerten Anforderungen in der Mathematik und den Realien als eine schwere Last empfunden wird und der zu den erzielten Resultaten in einem nicht entsprechenden Verhältnis stehen dürfte. Nach der Einübung der Accente ist bei der großen Mannigfaltigkeit der Deklinationen und Konjugationen eine viel größere Menge von Formen zu bewältigen als im Lateinischen. Für die Verschmelzung der Vokale und Konsonanten, die unter ihnen bestehende Wechselwirkung, die Veränderung und Erweiterung des Stammes in den verschiedenen Verbalformen sind neue und viele Gesetze zu lernen, regelmäßige und jahrelang fortgesetzte Repetitionen sind nötig zur sicheren Erlernung und Erhaltung der Formenlehre. Die Tempora und Modi bieten zahlreiche und eigentümliche

---

1) Man vergleiche hierzu des großen englischen Pädagogen Thomas Arnold Grundsätze in seinen Misc. Works S. 355.

Gestaltungen, deren feiner und ausgearbeiteter Gebrauch bei aller Beschränkung für das Verständnis der Lektüre nicht bloß erkannt, sondern auch eingeübt werden muß. Dasselbe gilt für die Casuslehre, für die verschiedenen Gruppen der Partikeln, welche in ihrem bunten Getriebe grade den Anfänger so leicht verwirren und für die mannigfaltige Anwendung der Präpositionen mit mehreren Casus. Hierzu kommen noch die dialektischen Unterschiede, welche z. B. die Lektüre des Homer so sehr erschweren. Bei aller Beschränkung auf die „Hauptgesetze" ist dies der sprachliche Stoff, dessen Bewältigung unbedingt erforderlich ist für das Verständnis der vorgeschriebenen Lektüre.

Betrachten wir einmal kurz die Vorschriften, welche Schrader für die Behandlung einiger Schriftsteller in seiner Unterrichtslehre giebt, deren Grundsätze von den Vertretern der klassischen Philologie mehr als von denen der andern Gymnasialfächer nicht nur als Norm, sondern auch als der Ausdruck der herrschenden Praxis angesehen werden. Über den Beginn der Homerlektüre heißt es daselbst S. 427: „Geht der Lehrer mit der erforderlichen Gründlichkeit und Berücksichtigung aller Schwierigkeiten wie aller Schüler zu Werke, so werden fünf bis sechs Verse anfangs nicht zu wenig sein, und nur sehr allmählich mag diese Zahl bis auf zehn oder allenfalls fünfzehn gesteigert werden." — Dieses Verfahren galt früher für Ober-Tertia; seit 1882 gilt es für die in Sekunda zu beginnende Homerlektüre. Es ist kaum zu erwarten, daß ein Sekundaner, welcher den Inhalt der Odyssee schon als Sextaner kennen gelernt hat, an dieser sprachlichen Zerpflückung des Dichters, an der Einübung homerischer Formen viel Interesse hegen werde, falls ihn nicht seine Neigung zu sprachlichen Studien schon zum künftigen Philologen stempelt. Diese Art der Erklärung gilt jedoch nicht nur für den Anfang, denn weiter heißt es bei Schrader: „Auch in der Sekunda soll die Erklärung überwiegend sprachlicher und namentlich lexikalischer Natur sein; die üblichsten Epitheta sind nach den Substantiven, zu welchen sie gehören, zusammenzustellen und nach Bedeutung und Etymologie zu erläutern, und in erweiterter Anwendung dieses Gesichtspunktes sind die Begriffsfamilien und verwandten Ausdrucksgruppen zusammenzuordnen". Die homerischen Altertümer, meint Schrader, seien in Sekunda nur wenig zu berühren; selbst für Prima wird vor einer eingehenden Berücksichtigung derselben gewarnt, weil in Prima „andere Anforde-

rungen an die sprachliche Erklärung hervortreten." ....
„Hiermit ist nicht nur der reichere Wortvorrath und die größere Pracht der Schilderung gemeint, was doch überall beachtet werden muß, sondern namentlich auch das Verständnis der Wörter nach ihrer etymologischen Entstehung, woneben weder die grammatische Erklärung der Formen noch die oben erwähnte Zusammenstellung von Begriffsgruppen unterbleiben darf". Bei diesem Verfahren sollen sowohl die Odyssee als die Ilias „bei einiger Energie" zur Hälfte gelesen werden, der Rest wird dem Privatfleiß der Schüler überlassen.

Ähnliche Vorschriften giebt Schiller in seinem 1886 erschienenen „Praktischen Handbuch der Pädagogik". Es heißt dort u. a. wörtlich: „Die etymologische Seite muß bei der Behandlung Homers eine ziemlich breite Behandlung erhalten". Um das selbst für Primaner „sehr zeitraubende" Aufschlagen von Vokabeln zu ersparen, empfiehlt Schiller folgendes Verfahren: „Der Lehrer läßt auch in Prima alle diejenigen Vokabeln, welche in dem für die nächste Stunde durchzuarbeitenden Pensum sich finden und an bekannte Wortstämme anzuknüpfen sind, in der vorhergehenden Stunde durch die Schüler selbst finden und ihre Bedeutung, soweit dies geschehen kann, von ihnen feststellen und aufzeichnen, während er für alle Vokabeln, in denen eine solche Verknüpfung nicht möglich ist, einfach die Bedeutung rasch diktiert."

Ich selbst las früher jahrelang den Homer mit Sekundanern, und ich darf sagen, daß ich meine Aufgabe zur Zufriedenheit meines Direktors löste sowie daß mir diese Stunden reichen Genuß gewährten, mir, dem Erwachsenen, dem klassischen Philologen, aber ob auch den Schülern? Ich war nach Kräften bemüht, den beiden nicht leicht zu vereinigenden Forderungen nachzukommen: sie mit dem Homerischen Dialekt vertraut zu machen und den Dichter auf sie einwirken zu lassen; dennoch hat mich nie der Zweifel verlassen, ob nicht die sprachliche Seite so stark überwiege, daß sie die Jugend um den Genuß der Dichtung bringe, ob hier nicht einer der Fälle vorliege, wo wir Lehrer das eigne philologische Interesse in einem keineswegs der Wirklichkeit entsprechenden Grade bei der Jugend voraussetzen. Als ich dann immer wieder durch Unterredung mit andern Schulmännern meine eigne Beobach-

tung bestätigt fand, daß auch in den Abiturienten-Prüfungen Homerische Formenlehre und Syntax mit der attischen verglichen werden, daß großer Wert auf etymologische Kenntnisse gelegt wird, kam ich allmählich von jenem Zweifel zu der Gewißheit, daß Homer dem größten Teil unsrer Schüler durch die Grammatik und den Lexilogus verleidet wird.

Bei den andern Autoren finden sich neue sprachliche Schwierigkeiten eigner Art. Von Sophokles sind viele Partieen, namentlich sämtliche Chorlieder, nur bei der genausten Erklärung und Übersetzung des Lehrers für die Schüler verständlich. Bei der Lektüre des Herodot muß die Einführung in den neujonischen Dialekt erfolgen. Schiller sagt darüber: „Die wenigen für das Verständnis nötigen Regeln werden in der Klasse abgeleitet und eingeprägt. In der Syntax ist dabei darauf auszugehen, daß der Schüler den Fortschritt in der Satzbildung Homer gegenüber erkennt .... Um die attische Gewöhnung nicht verloren gehen zu lassen, muß stündlich von kleinen Retroversionen, Variationen oder auch kurzen Zusammenstellungen des Inhalts durch die Schüler Gebrauch gemacht werden, die selbstverständlich im attischen Dialekt gegeben werden". Also auch hier drängen sich die grammatischen Übungen vor.

Von Demosthenes werden auf den meisten Gymnasien einige philippische und olynthische Reden gelesen. Es ist immerhin fraglich, ob die Jugend die Denk- und Redeweise dieses gewaltigen Redners zu verstehen vermag, ob sie dem in jenen Reden entrollten Bild des politischen Verfalls, des unerquicklichen Parteitreibens das wünschenswerte lebendige Interesse und Verständnis entgegenbringt. Schiller meint a. a. O. S. 448: Die tiefere sachliche Begründung und die farbenreiche Nüancierung in Sprache und Vortrag werden sich dem Schüler erst „später" erschließen können, auf der Schule sei dazu noch nicht der Ort. Da ist man doch zu den Fragen berechtigt: Wo und wann denn? Ist das Gymnasium eine Vorbereitungsschule zum philologischen Seminar? Soll das letztere von allen ehemaligen Gymnasiasten besucht werden, damit sie den Demosthenes verstehen?

In den Frickschen Lehrproben H. 10 (Februar 1887) sagt uns Dettweiler in einem Aufsatze „Eine Demosthenesstunde in Unter-Prima", daß alle die großen patriotischen und ethischen Fragen, die sich an Demosthenes im erziehenden Unterricht anschließen müssen,

von seinen Primanern mit großer Teilnahme behandelt worden, wie es denn Aufgabe des Lehrers sei, bei diesem Unterricht durch geschickte Gruppenbildung, allseitige Behandlung ein starkes Lustgefühl, das im wesentlichen ein moralisches sei, zu erwecken. Doch ehe der Lehrer dazu schreite, an der Lektüre des Demosthenes zur Umwandlung der Gefühle in Willen durch Sichtung des Stoffes, Reihenbildung und Heranziehung der eigenen Thätigkeit Apperceptionsstützen zu schaffen, müsse er zu Anfang der Stunde grammatische Übungen am Demosthenes vornehmen, falls er nicht wolle, daß die Schüler die griechischen Schriftsteller als Dilettanten lesen, falls er das Verständnis fördern und dadurch zu ihrer Charakterbildung beitragen wolle. Demosthenes wird nach Dettweilers Vorschrift benutzt zur Illustrierung grammatischer Regeln: „Ich nenne nun zu Beginn der Stunde entweder die betreffende Stelle und lasse dazu das Beispiel sagen oder ich fordere einen Schüler auf, mit dem Texte in der Hand etwa alle Fälle aus der Kasuslehre oder aus der Moduslehre oder aus sonst irgend einem Gebiete der Grammatik zu nennen, die heute vorkommen, oder ich sage das Deutsche zuerst, zugleich ein nicht unwirksames Mittel zur Befestigung der Vokabeln." — Ich möchte doch glauben, daß die Fortsetzung solcher für das Verständnis der Schriftsteller nötigen grammatischen Übungen bis zur Universität nur bei zukünftigen Philologen Interesse findet, daß sie bei den übrigen Schülern dagegen nicht ein moralisches „Lustgefühl", sondern ein Lastgefühl, das drückende Gefühl der Last im Herbartschen Sinne (Päd. Schriften von O. Willmann II S. 103 u. 667) hervorruft, die man dem Interesse als der Kraft nur dann auflegen darf, wenn es stark genug ist, um nicht unter dem Drucke zu erliegen.

Thukydides wird wohl in den meisten Gymnasien nicht mehr gelesen. Nach seinen an der Universität gemachten Erfahrungen giebt Herr von Treitschke den Rat, den Versuch zu unterlassen: „Nur ein ungewöhnlich begabter Lehrer kann unsere Primaner dahin bringen, daß sie den Thukydides mit Genuß und Verständnis lesen; wo die Verhältnisse nicht so günstig liegen, da unterlasse man lieber den Versuch. Wie armselig sind schon die griechischen Kenntnisse der meisten heutigen Abiturienten! Verkürzt man noch gar die Lehrzeit (wie es der jetzige preußische Lehrplan thut), so werden wir bald er-

leben, daß die Primaner nicht einmal den Homer mehr lesen können, und dann thäte man besser, das Griechische ganz zu streichen." (Neue preußische Jahrbücher 1883 S. 167.)

Für Plato[1]) behalten sehr viele Gymnasien keine Zeit übrig, wie denn überhaupt das Quantum des Gelesenen im Verhältnis zu der aufgewandten Zeit und Mühe ein recht geringes ist.

Es ist eine charakteristische Erscheinung, daß vor Erlaß der preußischen Lehrpläne und der durch sie bedingten Beseitigung des griechischen Extemporale aus der Reifeprüfung in den Kreisen der klassischen Philologen (ganz besonders auf der Philologen-Versammlung zu Gera) in entschiedenster Weise gegen diese gefürchtete Maßregel Stellung genommen wurde, da der ganze griechische Unterricht dadurch ins Wanken geraten werde. Noch charakteristischer ist es aber, daß man trotz der einleuchtenden ministeriellen Erläuterungen diesen Schritt nicht allseitig als eine Wohlthat ansieht, sondern daß man auch noch in Prima in ausgedehnter Weise Grammatik treiben möchte. Auf der zehnten preußischen Direktoren-Versammlung wurde über Ziel und Methode des griechischen Unterrichts verhandelt. S. 70 der Verhandlungen kann man lesen: „Es ist zu bekannt, wie der ganze Zeitgeist den ausschließlich idealen Bildungsmitteln abhold ist, weil ihr Nutzen nicht unmittelbar in die Augen springt. Ja selbst bei den Behörden sieht man nicht mehr ein Festhalten der alten Positionen, sondern ein Zurückweichen vor dem auf das unmittelbar Praktische hindrängenden Zeitgeist . . . . Es tritt die ängstliche Frage auf: Sind nicht die neueren Bestimmungen ein Todesstoß in die Hebung des griechischen Unterrichts?" Und doch

[1]) Neuerdings hat Weißenfels (in der Zeitschr. für Gymnasial-Wesen 1886), der im übrigen ein sehr warmer Freund des griechischen Unterrichts ist, die Ansicht ausgesprochen, daß man die Kenntnis der griechischen Philosophie nicht aus der Quelle schöpfen lassen solle. Er sagt darüber: „Freilich werden es nicht sowohl die griechischen als die römischen Schriftsteller sein, aus welchen der Schüler die alte Philosophie wird lernen müssen. Bei den Griechen ist die Philosophie, so zu sagen, über zu viele Bücher zerstreut, als daß man sie dem Schüler in wünschenswerter Vollständigkeit vorführen könnte . . . . In dieser Verlegenheit kommt uns das Lateinische zu Hilfe, welches uns in Cicero und Horaz zwei Schriftsteller mehr griechischen als römischen Geistes bietet, welche in durchaus glücklicher Weise gerade die für die Jugendbildung geeignetsten Teile der alten Philosophie reproduzieren."

wurde auf einer früheren Direktoren-Versammlung derselben Provinz offen bekannt: „Unsere Abiturienten, welche mit Hängen und Würgen, wenn sie einen Hexameter machen sollen, unter 42 Malen das Richtige treffen, die sich zum großen Teil bewußt sind, daß sie keinen Schriftsteller ordentlich lesen und nicht einen Satz so schreiben können wie er in gutem Latein oder Griechisch heißen müßte, kann man denen verdenken, daß sie nach einer Sisyphus-Arbeit von 9—11 Jahren zu der Erkenntnis gekommen sind, es sei besser, sich mit solchen Dingen nicht zu befassen, daß sie Latein und Griechisch scheuen, wie das Kind, wenn es sich die Finger verbrannt hat, das Feuer? . . . . Mögen wir uns noch so sehr gegen die Bemerkung sträuben, die Gemeinsamkeit der Urteile spricht entschieden dafür, daß die Gymnasiasten selten die Fähigkeit erwerben, auch nur einen Schriftsteller mit Freude zu lesen . . . . Es ist nicht etwas Überflüssiges, sondern es ist absolut notwendig, eine ciceronianische oder demosthenische Rede und besonders ein sophokleisches Stück am Ende des Semesters in einigen Stunden nach dem Urtext deutsch zu lesen, damit sie mit ihrer ganzen Kraft das Herz des Schülers durchdringen und erfüllen."

Jenen klagenden Stimmen gegenüber muß man daran erinnern, daß die Einführung des obligatorischen griechischen Unterrichts geraume Zeit nach dem Beginn der Blütezeit unsrer Litteratur stattfand[1]), daß bis zum Beginn dieses Jahrhunderts ein großer Teil der Studierenden ohne alle Kenntnis des Griechischen zur Universität kam, und daß F. A. Wolf in einem Gutachten, welches er 1803 der philosophischen Fakultät in Halle erstattete, das Griechische nur für Theologen und Philologen verbindlich machen wollte. „Was im 16. Jahrhundert für eine utopische Forderung gegolten hätte, daß alle Studierenden Griechisch verstehen sollten, das wurde im 19. Jahr-

[1]) Schiller und Göthe verstanden sehr wenig vom Griechischen. W. v. Humboldt schreibt darüber an Schiller (Briefwechsel zwischen Schiller und W. v. Humboldt S. 275): „Ich denke, wir haben auch sonst schon mit einander davon gesprochen, daß Sie vielleicht weniger fein und richtig über die Griechen denken würden, wenn Sie selbst Griechisch zu lesen gewohnt wären. Soweit bin ich entfernt, die eigentliche Sprachkenntnis auch nur zu einem sehr wichtigen Maßstab der Vertraulichkeit mit den Griechen zu machen, und Göthe und Herder, die beide vielleicht nur mäßig Griechisch wissen, sind redende Beispiele davon."

hundert Wirklichkeit; ja weit darüber hinaus wurde thatsächlich die Erlernung der griechischen Sprache ein Bestandteil der Vorbildung auch der Baumeister und Postbeamten, der Offiziere und Kaufleute, der Chemiker und Zahnärzte.“ (Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts S. 590.)

Ohne Zweifel wird jeder Unterricht um so wertvoller, je gründlicher er betrieben wird, aber es giebt doch auch für jeden Unterricht eine Grenze, über welche hinaus die Opfer an Zeit und Arbeit durch einen entsprechenden Erfolg an allgemeiner Geistesbildung nicht mehr belohnt werden, wo der Unterricht den Charakter eines Fachstudiums erhält. Es giebt sehr viele einsichtsvolle Gebildete unseres Volkes, welche meinen, daß der Sprachunterricht des Gymnasiums, insbesondere der griechische Unterricht, über die Erfordernisse der allgemeinen geistigen Reife hinausgehe und Fachkenntnisse für Philologen und Theologen überliefere. Der gebildete Moderne huldigt nun einmal nicht mehr dem Glauben, daß Homer und Sophokles in unerreichbarer Weise das Menschentum offenbart haben; er sucht und findet die Befriedigung seines poetischen Bedürfnisses in der deutschen Litteratur. Die Philologie selbst ist auf den Universitäten nicht mehr Humanitätsstudium; statt begeisterter Vertiefung in die Welt des Altertums sieht sie ihre Aufgabe darin, technische Fertigkeit für wissenschaftliche Untersuchungen zu übermitteln, sie, welche die Theologie in der Führerschaft der Wissenschaften ablöste, ist zu einer Fachwissenschaft wie die anderen geworden. Die philologischen Lehrer, meint Weißenfels in seinem angeführten Aufsatze, müßten für die Einseitigkeit der auf der Universität angenommenen Geistesrichtung nach einem glücklichen Korrektiv suchen, um den korrumpierenden Wirkungen der gelehrten philologischen Thätigkeit wie auch des Unterrichtes selbst (!) kräftiger widerstehen zu können. Er selbst will sich an der deutschen Litteratur stärken, um nicht in „nichtiger Stoffkrämerei zu verkümmern.“ — Wenn die Gebildeten unseres Volkes, wenn die Hüter des klassischen Altertums selbst ihre wirklichen geistigen Bedürfnisse darin nicht mehr befriedigt finden, so muß diese Geistesrichtung auch auf unsere Jugend wirken in einer Zeit, in welcher der breite Strom des öffentlichen Lebens auch sie berührt. Jede neue Zeit hat das Recht, ihre eignen Bildungsideale zu verwirklichen. „Die Entwicklung des Unterrichtswesens, sagt Wiese, wird überwiegend durch innere,

im Leben der Nation wirksame Kräfte bestimmt, die Verwaltung übt verhältnismäßig geringen Einfluß darauf aus, sie hat aber die Pflicht, auf die Zeichen der Zeit zu achten." Nun die Zeit wird nicht mehr fern sein, wo die höchsten Unterrichtsbehörden die Überzeugung gewinnen, daß die Erfolge des griechischen Unterrichts seine Mühsal nicht aufwiegen, wo man ihn auf seinen früheren Besitzstand zurückführt, bei dem er sich nicht über Xenophon und Homer erhob, oder ihn fakultativ macht.[1])

Denn die noch immer vielfach vertretene Ansicht, die Kenntnis des Griechischen sei schlechterdings notwendig zum Verständnis der wissenschaftlichen Nomenklatur, wird man doch als eine gar zu sehr „utilistische" und kaum ernsthaft zu nehmende bezeichnen dürfen. Diejenigen klassisch Gebildeten, welche sich unbedingt zu ihr bekennen, haben während ihrer neunjährigen Schulzeit eine Menge von technischen Ausdrücken tagtäglich gebraucht, ohne sie zu verstehen oder auch nur das Bedürfnis einer Erklärung derselben zu empfinden. Dahin gehören die Worte: Dativ, Accusativ, Ablativ, Participium, Supinum, Gerundium, Aorist, Deponens, Konjunktiv, Indikativ, Sinus, Cosinus und viele andere. Was von den Schülern gilt, kann auch von den Studierenden gesagt werden: Die Professoren Hüter und Fick haben in ihren Schriften über die Vorbildung zum Studium der Medizin dargelegt, daß ein Verständnis der Nomenklatur bei den Medizinern gar nicht vorhanden ist, und daß es im Falle des Bedürfnisses in späteren Semestern durch besondere Arbeit gewonnen wird. Es ist in der That auch völlig gleichgiltig, ob ein Mediziner weiß, was für ein Wort „Diarrhö" ist, wichtig ist aber, daß er dieselbe zu beseitigen versteht. — Bekanntlich giebt es eine große Menge von wissenschaftlichen Ausdrücken, die sehr griechisch klingen und doch von den gelehrtesten Etymologen nicht erklärt werden können; ich erinnere nur an das eine: Theodolit. Wieder andere lassen sich nur mit Hilfe des Persischen, Arabischen oder aus alten Sagen erklären, was namentlich von botanischen und chemischen Bezeichnungen gilt. Im übrigen vermittelt das Griechische doch nur Kenntnis des Wortes, nicht der Sache, und auf die letztere kommt es vor allem an, falls man nicht auch hier jenem Verbalismus huldigen will, den

[1]) In Österreich sind ihm seit 1884 28 wöchentliche Stunden zugewiesen.

Mephistopheles dem Schüler gegenüber kennzeichnet: „Im ganzen haltet euch an Worte.“ — In sehr gründlicher Weise haben über diesen Gegenstand gehandelt Professor Schwalbe in seinem Aufsatz: „Das Griechische in Beziehung zur wissenschaftlichen Nomenklatur“ (Päd. Archiv 1884 S. 65—91) und Petzold in seiner Schrift: „Die Bedeutung des Griechischen für das Verständnis der Pflanzennamen“ (Programm der Realschule zu Braunschweig 1886). Der letztere hat nachgewiesen, daß es zur Deutung sämtlicher 3010 Pflanzennamen der Kenntnis von nur 77 griechischen Wörtern bedarf. „Wer nicht einmal über diese geringen Kenntnisse der griechischen Sprache verfügt, braucht trotzdem nicht auf das Verständnis der Pflanzennamen zu verzichten, da besonders in neuerer Zeit die Ergebnisse hierauf bezüglicher fachmännischer Forschungen mehrfach und in einer Form veröffentlicht sind, welche nur die Kenntnis des griechischen Alphabets nötig macht. Selbst diese wird aber entbehrlich, wenn, wie nach dem Vorgange von Pokorny-Bisching u. a., die griechischen Wörter mit lateinischen Buchstaben gegeben sind.“ — Auf der Berliner Naturforscher-Versammlung hielt Schwalbe in der Sektion für naturwissenschaftlichen Unterricht einen Vortrag: „Über die Summe der griechischen Sprachkenntnis, welche zum Verständnis der naturwissenschaftlich-medicinischen Nomenklatur erforderlich ist.“ Er teilt mit, daß er ein griechisches Elementarbuch für das Verständnis dieser Nomenklatur ausgearbeitet habe, welches dazu dienen soll, den angeblichen Mangel griechischer Gymnasialbildung zu beseitigen. „Es zeigt sich, daß die Kenntnis des Alphabets, der sich daran schließenden Schreibregeln von ca. 100 Substantiven, einiger Adjektiva, Pronomina, einiger Zahlwörter, von 50—60 Zeitwörtern, der Präpositionen und ganz weniger Partikeln erforderlich sind.“

Das Realgymnasium entbehrt des griechischen Unterrichts, ohne jedoch damit auf die Aufgabe zu verzichten, seine Schüler in das griechische Altertum einzuführen, weil es der Typus eines einfachen Geisteslebens ist, dessen Anschauung die Jugend befähigt, die bunte Mannigfaltigkeit der modernen Kultur zu verstehen. Diese Einführung sucht es zu ermöglichen durch den lateinischen, den geschichtlichen und den deutschen Unterricht, insbesondere durch das Lesen guter Über-

setzungen und der mit griechischem Geiste erfüllten Werke unsrer deutschen Klassiker. Wohl haben die Vertreter des Realgymnasiums mit Bedauern auf das Griechische verzichtet, aber die Motive dieses Bedauerns sind, wie es mir scheint, allmählich wesentlich andere geworden. Da ja Sprachkunde zugleich Volkskunde ist, da die Sprache nicht bloß Form für nationalen Geistesinhalt, sondern selbst ein solcher ist, nicht bloß Schlüssel zu Schätzen, sondern selbst ein Schatzhaus, so meinte man (mit Willmann), daß litterarische, zumal dichterische Werke nur mit allen Wurzeln auszuheben seien, wenn man in die Sprache eindringe. Doch überzeugte man sich mehr und mehr, daß der griechische Unterricht auf dem Gymnasium im Kampf zwischen Grammatik und Lexikon stecken bleibe (Paulsen). Man sagte sich daß derselbe weder die Erziehung zu idealer Gesinnung, noch die Pflege des ästhetischen Elements, noch die Einführung in die Form und den Inhalt der klassischen Litteratur in der wünschenswerten Weise erreiche. Wenn man auch die Vorschrift von Raumers: „Man solle bei den Werken der deutschen Litteratur sich aller Erläuterungen enthalten und das Gelesene durch sich selbst wirken lassen," nicht auf die fremdsprachliche Lektüre übertragen wollte, so empfand man doch, daß bei der griechischen Lektüre sprachliche Erklärungen in so reichem Maße gegeben werden müssen, daß dadurch eine Langsamkeit eintritt, welche bei der Mehrzahl der Schüler das Interesse an den Schriftstellern ersticken muß. Es schien doch sehr zweifelhaft, ob die häufigen und ausführlichen etymologischen Erörterungen das Wesen des Homerischen Geistes fühlen lassen, ob das sechsjährige mühevolle Übersetzen auch wirklich das ästhetische Genießen der Form, des Lautes aufkommen lasse, ob bei dem anstrengenden Ringen nach Verständnis überhaupt noch Zeit und Lust bleibe, auf poetische und lautliche Schönheiten zu achten. Da die Bemerkung sich häufig genug aufdrängte, daß Jemand ein tüchtiger Philologe und Textkritiker sein kann, ohne den belebenden Geist des Altertums in sich zu verspüren, so glaubte man auch umgekehrt, diesen Geist in die Jugend pflanzen zu können ohne Benutzung der griechischen Grammatik, zumal die Alten doch nur in Bruchstücken gelesen werden. Man will ein volleres Bild der antiken Welt geben durch deutsche Erzählungen und Übersetzungen, statt eines kleinen Stücks philologisch interpretierten Griechentums will man mit Hilfe von Übersetzungen ein großes Stück humanistisch

interpretierten bieten. So ist man zu der Überzeugung gelangt, daß aus der erziehenden Macht des Griechentums ein reicherer Gewinn erwächst, wenn man es indirekt, mit Benutzung von Übersetzungen und mit Unterstützung des deutschen Unterrichts wirken läßt. Also das Bedauern, von welchem der Verzicht auf den griechischen Unterricht begleitet war, hat im Laufe der Zeit seine ideale Bedeutung verloren; ihm liegt jetzt der sehr „reale" Gedanke zu Grunde, daß an die Erlernung des Griechischen alle Berechtigungen geknüpft sind, daß das Realgymnasium zur Erlangung des „Monopols" das Griechische annehmen und dafür Bildungsfaktoren aufgeben müßte, die es aus guten Gründen hochschätzt, den englischen, chemischen und den Zeichenunterricht.

Man ist in Deutschland daran gewöhnt, über die Verwertung von Übersetzungen im Unterricht gering zu denken, obgleich man doch, wie wir sahen, dieselben zu Hilfe zieht, „um nach dem Lesen des Urtextes die Schriftsteller mit ihrer ganzen Kraft das Herz des Schülers durchdringen und erfüllen zu lassen." Schleiermacher teilte bekanntlich jene Geringschätzung der Übersetzungen nicht. Zum Teil mit Anlehnung an ihn giebt Bratuscheck (in dem oben erwähnten Programm der Friedrich-Werderschen Gewerbeschule 1870) für die Wertschätzung derselben recht beachtenswerte Gesichtspunkte: „Man hat gesagt, daß der, welcher die Geschichte eines Volkes ohne seine Sprache kennen lernt, sich von dem Sprachkundigen ebenso unterscheidet wie der, welcher ein fremdes Land aus Abbildungen und Beschreibungen kennt, von dem, welcher es selbst bereist hat. Dieser Vergleich ist sehr bezeichnend, aber zu allgemein gefaßt. Lernt man das, was in Beschreibungen eines Landes aufgeführt wird, durch eigene Anschauung kennen, so gewinnt man die Kenntnis realer Einzelheiten; unmittelbare persönliche Wahrnehmungen und sinnliche Eindrücke füllen das in der Beschreibung enthaltene allgemeine Bild aus. Will man ein Volk mit derselben Genauigkeit historisch kennen lernen, so muß man freilich ebenso die sinnliche Erscheinung seines geistigen Lebens studieren. Hierzu gehört zwar alles, was das Volk produciert; aber das Wesentlichste und Hervorstechendste, alles andere Durchdringende ist die Sprache. Nur muß dies auch die ganze Sprache in ihrer vollen körperlichen Gestalt sein; man muß ihren eigentümlichen Laut und Klang hören und sie als Umgangssprache alle Lebens-

verhältnisse ausfüllen sehen. Dies ist bei den alten Sprachen nicht möglich. Sie unterscheiden sich von den lebenden zuerst dadurch, daß jede Nation sie nach den Gesetzen des eignen Idioms ausspricht; die Umrisse ihrer Lautgestalt sind also gleichsam schwankend und verwischt. Die Schriftwerke, welche aus dem Altertum übrig sind, stellen das Staatsleben, die Wissenschaft und die Kunst sehr fragmentarisch dar; überall ist der Blick in das Einzelne gehemmt, und das eigentlich Konkrete, die Umgangssprache, schimmert nur hier und da noch durch. Es ist dies ähnlich, wie wenn man ein fremdes Land durch eine Luftreise in sehr beträchtlicher Höhe kennen lernen will." — An einer andern Stelle heißt es: „Gute Übersetzungen nach den Resultaten umfassender gelehrter Sprachstudien involvieren jedenfalls ein größeres Verständnis des Originals als eine elementare Erlernung der Sprache selbst seitens der Schüler gewähren könnte; daher genügen sie, um den in den fremden Litteraturen niedergelegten Erkenntnis-Inhalt kennen zu lernen." Weiter wird dargethan, daß gute Übersetzungen in Bezug auf Anschauung der stilistischen Form für das Bedürfnis der allgemeinen Bildung vollständig ausreichen; die Composition der Gedanken, welche die Hauptsache sei, lasse sich gerade am leichtesten übertragen; die Bilder des Originals könne man wiedergeben oder durch gleichwertige ersetzen; selbst der Rhythmus und die Lautfarbe des Originals seien in guten deutschen Übersetzungen glücklich nachgeahmt. „Die Feinheiten des Stils gehen bei der Übersetzung verloren. Um diese jedoch in den alten Sprachen herauszufühlen, muß man sich ganz in dieselben einleben, was um so schwieriger ist, als uns in Bezug auf die lautliche Seite die Feinheiten der Aussprache, in Bezug auf die metaphorische Wortbedeutung die Feinheiten der Umgangsprache zum großen Teile unbekannt sind. Die Schule kann im wesentlichen kaum ein richtiges grammatisches Verständnis der Schriftsteller hervorbringen; die stilistische Form kommt nur in ihren allgemeinen Umrissen, d. h. noch nicht so weit, als sie in guten Übersetzungen nachgebildet ist, zum Bewußtsein; ja sie verliert ihre Kraft dadurch, daß die Schriftwerke des grammatischen Verständnisses halber zerlegt und oft zerrissen werden. In Übersetzungen wirkt sie dagegen intensiv, sowie das *Original* bei denen wirkt, welchen die *fremde Sprache geläufig* ist, aber doch immer fremd gegenüber steht; und die Mehrzahl derer, die sich mit den alten Sprachen beschäftigen,

verspüren keine wesentlich andere Wirkung, wenn sie die Werke des Altertums in der Urschrift lesen.“

Ganz in meinem Sinne haben sich über die Benutzung von Übersetzungen ausgesprochen Perthes und der bereits erwähnte C. Rethwisch; der erstere in einem Aufsatz „Das Latein an der Realschule und die Zulassung zum Medicin-Studium,“ in welchem er sich für Zulassung der Realschul-Abiturienten zur Medizin ausspricht. (Päd. Archiv 1880). Es heißt dort u. a.: „Römische Zucht und hellenischen Adel des Geistes hat man nicht mit Unrecht als die beiden Pole der Gymnasialbildung hingestellt. In Übereinstimmung damit wird man sagen können, daß im Gymnasium beim lateinischen Unterricht der formale Zweck, beim griechischen der materiale der überwiegende sei, und daß deshalb die schon mehrfach unternommene Einrichtung eines Studiums der griechischen Litteratur in guten deutschen Übersetzungen als Correlat zu der beabsichtigten Verstärkung des lateinischen Unterrichts in den Lehrplan der Realschule aufzunehmen sei. Wer Homer und Sophokles, Herodot und Thucydides, Plato und Demosthenes nicht im Urtext lesen kann, der wird doch immerhin durch eine aufmerksame und eindringende Lektüre einer Verdeutschung derselben eine wesentliche Bereicherung seines Innern erfahren und dadurch beispielsweise zu einem tieferen Verständnis der Götheschen Iphigenie oder des Lessingschen Laokoon befähigt werden, als wer nur durch ein Compendium der Litteraturgeschichte von den Werken jener Geistesheroen gehört hätte. Ich glaube in der That, daß durch eine pädagogisch geschickte Behandlung des deutschen Lesens z. B. einer sophokleischen Tragödie eine Propädeutik der Psychologie gewonnen werden kann, die in Bezug auf die dadurch gewonnene Vorbildung zu Universitätsstudien, namentlich auch für den Arzt den Vergleich mit der gymnasialen Lektüre des Originals nicht zu scheuen braucht.“

Rethwisch sagt (Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen 1885 S. 669): „Wir stehen heutigentages anders zur griechischen Sprache als vor hundert Jahren. Damals bildete sie für den Deutschen, wollte er nicht zu französischen oder lateinischen Übersetzungen greifen, den unentbehrlichen Schlüssel zum Eingang in die Schatzkammern der griechischen Litteratur. Heut reden die Werke der griechischen Meister in unsrer Muttersprache zu uns. Die für die Erlernung

der griechischen Sprache verfügbare Zeit bleibt zu beschränkt, als daß die Empfindung der Mühsal bei der Lektüre, selbst auf der obersten Stufe, hinreichend überwunden würde. Erst die Fähigkeit jedoch, den Schriftsteller vom Blatt zu lesen, würde den Genuß gewähren, der ein Bedürfnis nach einer über das Schulmaß hinausgehenden Lektüre entspringen ließe. Da diese Fähigkeit aber nicht erworben wird, so ist der obligatorische Unterricht in der griechischen Sprache heutzutage eher zu einem Sperrschloß für den größeren Teil der Schatzkammern griechischer Litteratur geworden. Übersetzungen gelesener Schriftsteller sind verpönt, nicht gelesener schief angesehen. Gelesen wird aber in den griechischen Sprachstunden höchstens Homer ganz, von Xenophon genug, von Herodot, Demosthenes und Plato einiges, von Sophokles weniges, von Thukydides vielfach nichts, und von den Lyrikern, sowie von Äschylus, Euripides, Aristophanes, Aristoteles in der Regel niemals etwas, ganz zu geschweigen von den späteren Historikern. Hülfe nicht der Unterricht im Deutschen und in der Geschichte nach Kräften ein klein wenig nach, so würde es um die Bekanntschaft mit der griechischen Litteratur noch viel schlimmer stehen. Aber erst wenn einmal der Bann von den griechischen Meisterwerken in unsrer Muttersprache genommen ist, und zu ihrer Lesung in derselben die genügende Zeit zur Verfügung steht, wird eine rechte Vertrautheit mit der griechischen Litteratur erzielt werden können. Erst dann kann die Lektüre umfänglich, eingehend und wirkungsvoll genug werden. Was sollte aus der Lektüre des Neuen Testaments werden, wenn man nur das zu lesen gestattete, was griechisch gelesen wird? Möge der pädagogische Eifer für das Griechische sich in erster Linie darauf richten, unserer Jugend von sämtlichen für sie geeigneten Schriftwerken der griechischen Klassiker Übersetzungen gleich der Lutherbibel zu verschaffen!"

Daß für Erwachsene, des Griechischen hinreichend mächtige Leser selbst die beste Übersetzung die Vorzüge des Urtextes nicht erreichen kann, ist zweifellos, aber für Schüler liegt die Sache doch ganz wesentlich anders. Dies hat der schwedische Reichstagsabgeordnete Dr. Hedlund treffend ausgesprochen: „Was ich behaupte, ist, daß unter hundert jungen Leuten, die Latein und Griechisch lernen, hierin auch nicht E i n e r so weit kommt, um diejenigen Schönheiten, insbesondere der Dichter, zu würdigen und zu empfinden, zu deren Wieder-

gabe eine gute Übersetzung unfähig bleibt". (Klinghardt a. a. O. Seite 76.)

Die Realgymnasien lassen in III die Odyssee und die Ilias nach Voß oder Ehrenthal lesen, Sophokleische Tragödien in I nach Donner. Ich kann auf Grund eigner Erfahrung versichern, daß diese Lektüre des Homer (die des Sophokles habe ich noch nicht selbst erprobt) von den Schülern mit dem lebendigsten Interesse aufgenommen wird und daß sie einen dauernden Gewinn davon tragen. Man glaube ja nicht, daß das keine Arbeit, sondern eine angenehme Unterhaltung für sie sei; das könnte doch nur der Fall sein bei einem sehr ungeschickten Lehrer des Deutschen. Es bietet sich reichliche Veranlassung nicht nur zur Entfaltung der rezeptiven Thätigkeit, sondern auch zur Weckung wirklicher Selbstthätigkeit der Schüler. Etwa 200 Verse müssen zu Hause mit Aufmerksamkeit durchgelesen werden behufs freier Erzählung des Inhalts, die Reden und Gegenreden sind umzugestalten, die Gleichnisse, die schmückenden Beiworte, die Beschreibungen und Schilderungen und anderes die Form der Darstellung Betreffende sind zu beachten; vor allem aber ist hier die nötige Zeit vorhanden, mit Benutzung der Homerischen Realien von Buchholz, der Prellerschen Zeichnungen und anderer Hilfsmittel auf den Inhalt, das Sachliche in einer Weise einzugehen, wie sie das Gymnasium nicht kennt. Gerade diese das Interesse weckende sachliche Behandlung giebt dieser Lektüre den festen Halt und sichere Stützpunkte für das Behalten der Form und des Inhalts der Dichtung. Man frage den Primaner eines Gymnasiums, welcher die Odyssee vollständig beherrschen sollte, nach dem Gang der Handlung, nach Einzelheiten aus der Homerischen Geographie, nach dem Palast des Odysseus und andren Realien, und man wird mit vagem Verbalismus bedient werden[1])

Mit vollem Recht ist das Realgymnasium froh im Besitz des Englischen. Über den sprachlichen Wert desselben hatte bekanntlich kein Geringerer als J. Grimm eine sehr hohe Meinung. In seinem „Ursprung der Sprache" sagt er u. a. S. 49: „Keine unter allen neueren Sprachen hat gerade durch das Aufgeben und Zerrütten aller Lautgesetze, durch den Wegfall beinahe sämmtlicher Flexionen eine größere

[1]) Friedrich der Große sagte: „Die auctores classici müssen auch alle ins Deutsche übersetzt werden, damit die jungen Leute eine Idee davon kriegen, was es eigentlich ist; sonst lernen sie die Worte wohl, aber die Sache nicht."

Kraft und Stärke empfangen als die englische und von ihrer nicht einmal lehrbaren, nur lernbaren Fülle freier Mitteltöne ist eine wesentliche Gewalt des Ausdrucks abhängig geworden, wie sie vielleicht noch nie einer anderen menschlichen Zunge zu Gebote stand. Ihre ganze überaus geistige, wunderbar geglückte Anlage und Durchbildung war hervorgegangen aus einer überraschenden Vermählung der beiden edelsten Sprachen des späteren Europas, der germanischen und romanischen, und bekannt ist, wie im Englischen sich beide zu einander verhalten, indem jene bei weitem die sinnliche Grundlage hergab, diese die geistigen Begriffe zuführte. Ja die englische Sprache, von der nicht umsonst auch der größte und überlegenste Dichter der neuen Zeit im Gegensatz zur classischen alten Poesie, ich kann natürlich nur Shakespeare meinen, gezeugt und getragen worden ist, sie darf mit vollem Recht eine Weltsprache heißen und scheint gleich dem englischen Volk ausersehen, künftig noch in höherem Maße an allen Enden der Erde zu walten. Denn an Reichthum, Vernunft und gedrängter Fuge läßt sich keine aller noch lebenden Sprachen ihr an die Seite setzen".

Jeder gebildete Deutsche muß des Englischen mächtig sein, zumal seitdem Deutschland in die Reihe der Kolonial-Mächte eingetreten ist. Nicht bloß der Kaufmann, auch der akademisch Gebildete bedarf dieser Sprache zu eigener Vervollkommnung und zur Ausübung seines Berufes: Der Jurist, um die englische Gesetzgebung zu studieren und im beruflichen Verkehr mit Kaufleuten, der Geistliche, um die Thätigkeit der Missionen zu verfolgen, der Arzt, um von den Fortschritten seiner Wissenschaft in England und Amerika sich zu unterrichten, die Vertreter der Naturwissenschaften und der technischen Berufsarten, um an der internationalen geistigen Arbeit teilzunehmen.

Auch der rein geistige oder litterarische Wert des Englischen ist von hoher Bedeutung. Die englische Litteratur hat die Entwicklung der deutschen in der heilsamsten und fruchtbarsten Weise beeinflußt; schon um den einzigen Shakespeare in seiner Sprache lesen zu können, haben viele Deutsche die englische Sprache erlernt. Mit Recht nennt man sie die Verbreiterin des Protestantismus in den fernsten Gegenden der Erde, die Trägerin der bürgerlichen Freiheit, der gesetzlichen Ordnung, der konstitutionellen Regierungsweise, der Beredsamkeit, des nationalen Pflichtgefühls und der Familiengesittung. „Die hohen

Lehren von Vaterlandsliebe, Disziplin und höherer Gesittung, die unsere Jugend aus den Schriften des klassischen Altertums lernen und sich zu Nutzen ziehen soll, sie leuchten als lebendige Thatsachen aus den Schriften des englischen Volkes. Dasselbe ist nicht nur eine Nation des Handels, sondern auch des Handelns, von welcher die Jugend einer Nation, die über dem Kanal „Nation von Denkern" genannt wird, einen wohlthätigen Sporn zu Thatkraft und nationaler Energie erhalten kann." (Gantter-Wildermuth, Schmidsche Encyklopädie B. II S. 197.) Über den pädagogischen Wert der englischen Litteratur heißt es ebendaselbst: „Die englischen Jugendschriften sind es, welche die deutsche Jugendlitteratur hervorgerufen haben. In England selbst gilt die Jugendlitteratur für so wichtig, daß die berühmtesten Schriftsteller des Landes es nicht verschmähen, für die Jugend und die Familie zu schreiben. Zeuge: Walter Scott, Tales of a Grandfather; Charles Lamb, Tales from Shakespeare; Dickens, Household Words." — Der ältere Schüler findet in den trefflichen englischen Reisebeschreibungen eine Lektüre, die ihn in hohem Maße anzieht. Mehr noch sind für ihn interessant und zugleich bildend die Historiker Hume, Macaulay, Lingard in ihren Darstellungen der englischen Geschichte in ihrer konstitutionellen Entwicklung oder die Werke von Gibbon, Merivale, Arnold, Grote, welche die Geschichte des Altertums auf Grund eigener praktisch politischer Thätigkeit und gereifter staatsmännischer Erfahrung behandeln und jedenfalls keinen schlechten Ersatz bieten für Thukydides und Tacitus.

Von Shakespeare werden in der Regel in Prima 2—3 von den Dramen Caesar, Macbeth, Coriolanus und Richard II gelesen, in vielen Schulen auch der Merchant of Venice. Welche Fülle von Anregung und Bildung gewährt Shakespeare auch für die Schule! Trotz der durchgehenden Realistik hat er des Idealen genug, welches die Jugend sympathisch berührt, und für die Erörterung ästhetischer Begriffe oder psychologischer Wahrheiten bietet er reiche Gelegenheiten. Sprachliche Schwierigkeiten sind vorhanden, aber sie sind nicht so groß, daß sie dem Verständnis des Inhalts im Wege ständen, wie das bei Sophokles häufig der Fall ist. Nicht mit Unrecht hat man gesagt, daß Shakespeare die Krone des ganzen neusprachlichen Unterrichts ist.[1])

[1]) Ich kann mir nicht die Bemerkung versagen, daß es auf mich immer komisch

Wenn zu einer allgemeinen Bildung auch die Kenntnis wenigstens der Hauptresultate in den für das ganze wissenschaftliche und praktische Leben so wichtigen Naturwissenschaften gehört, so ist es die Aufgabe der höheren Schule, ihre Schüler mit den Vorkenntnissen zu entlassen, welche sie befähigen, in ihrer späteren Laufbahn sich die zur allgemeinen Bildung nötigen Kenntnisse zu erwerben. Dies gilt auch von der Chemie. Die Lehraufgabe des chemischen Unterrichts auf dem Realgymnasium ist: Kenntnis der wichtigeren Elemente und ihrer anorganischen Verbindungen sowie der stöchiometrischen Gesetze. Bei der täglich wachsenden Bedeutung dieser Wissenschaft wird dieses Maß chemischer Vorbildung immer mehr als ein unerläßlicher Teil der unserer Gesellschaft eignenden allgemeinen Bildung empfunden werden, und jede Schule, welche sich das Ziel stellt, ihren Zöglingen das Verständnis unserer Kultur zu eröffnen, wird jene Lehraufgabe zu erfüllen haben. Während die rein beschreibenden Naturwissenschaften bei etwa vorhandener Neigung der Privatbeschäftigung überlassen werden könnten, verlangt die Chemie (und die Physik) einen planmäßigen Schulunterricht; Bücher und Sammlungen können hier nicht aushelfen, es bedarf zum Verständnis der hier in Frage kommenden Naturerscheinungen des Experimentes. Das Experiment legt unter Vorführung der Erscheinung in ihrer einfachsten Form die Thatsachen vor, deren Erklärung versucht wird und bringt durch Wiederholung unter anderen Formen das Gesetzmäßige in der Erscheinung zum Ausdruck, führt durch Abstraktion vom Zufälligen die Gesetze der Erscheinungen ins Bewußtsein. Legt der Schüler unter Leitung des Lehrers selbst Hand an beim Experimentieren — was wohl auf fast allen Realgymnasien in Prima geschieht — so ist diese körperliche Thätigkeit eine heilsame Ergänzung zu der vorwiegenden Bücherarbeit und als Bildungselement für die harmonische Entwicklung wohl zu schätzen. „Möge der Lehrer der Chemie das vor allem nie aus den Augen verlieren, daß er durch seinen Lehrgang hauptsächlich den Schüler in die dieser Wissenschaft eigen-

wirkte, wenn dieselben Leute, welche bei dem Vorschlag, Homer und Sophokles in Übersetzungen zu lesen, in Entsetzen gerieten, das Lesen des deutschen Shakespeare empfahlen, obgleich der meisterhaften Übersetzung von Schlegel und Tieck vielleicht ähnliche Fehler vorzuwerfen wären wie denen von Voß und Donner. Näheres bei Vieweg a. a. O. S. 47.

tümliche Anschauungsweise einzuführen hat, daß er aber auch zugleich durch die Erweckung desjenigen Forschungsgeistes im Schüler, der nur durch ruhiges und besonnenes Fortschreiten von der sicher begründeten Thatsache zur Wahrheit gelangen will, ein wirksames Gegengewicht schaffen soll gegen die leidige Phrasenmacherei, zu der einseitiges Sprachstudium nicht selten verführt und von welcher das neuere Literatenthum zum Theil traurige Proben aufzuweisen hat." (Nagel, Schmidsche Encykl. B. I S. 899). — Das Gymnasium kann jene dem Realgymnasium zugewiesene Aufgabe unmöglich erfüllen; es soll nach den neuesten preußischen Lehrplänen die „einfachsten Lehren" der Chemie innerhalb des physikalischen Unterrichts vorführen. Der eigentliche Mittelpunkt und das bildende Moment des chemischen Unterrichts, das Experiment, kommt dabei natürlich zu kurz. Aber auch abgesehen von dem Mangel an Zeit wird der chemische Unterricht des Gymnasiums wohl graue Theorie sein müssen, schon um deswillen, weil er als ein Teil des physikalischen in den Händen von Mathematikern ruht, die auf dem Gymnasium und auf der Universität keinen chemischen Unterricht genossen haben und jedenfalls im Experimentieren keine Erfahrung besitzen.[1]) — Übrigens kann dem Experiment auch in dem physikalischen Unterricht des Realgymnasiums eine breitere Stellung eingeräumt werden als auf dem Gymnasium, da diesem (in Preußen) dort 4 Stunden wöchentlich mehr zugewiesen sind als auf dem Gymnasium.

Ist es nötig, den pädagogischen Wert dieses Unterrichtsgegenstandes noch zu erörtern? Es ist zweifellos, daß hier die induktive Lehrweise, soweit sie überhaupt im planmäßigen Schulunterricht sich

[1]) Es ist kaum zu erwarten, daß in Zukunft die chemische Unterweisung des Gymnasiums den Anforderungen der medizinischen Wissenschaft genügen werde. Man wird es für unerläßlich erachten, daß der Abiturient über eine bessere Kenntnis der Elemente verfüge, da der Student noch nicht in der Lage ist, die gesehenen Experimente zu verarbeiten. Er macht keine Anwendung von den Gesetzen in Aufgaben, ist zu sehr sich selbst überlassen, weil der Professor sich nicht eingehend um ihn bekümmern kann. In dem Laboratorium kann er nicht arbeiten, denn es fehlt ihm an Zeit und an den nötigen Vorkenntnissen. Wäre aber eine ausreichende Grundlage schon in der Schule gelegt, so könnte er nicht nur eingehender sich mit Anatomie und Physiologie beschäftigen, sondern er würde auch mehr Zeit haben für Mikroskopie, Anfertigung von Präparaten, gründliches Studium der Botanik und Chemie.

verwirklichen läßt, mit Hilfe des Experiments am reinsten und vollkommensten zur Anwendung gebracht werden kann. Vielfachen Anlaß zur Beobachtung zu geben, zu spannender Aufmerksamkeit zu reizen, freudige Überraschung über das Gefundene und selbstthätige Arbeit zu wecken, ist sein natürliches Teil.

Die dritte Direktoren-Versammlung von Schleswig-Holstein beschäftigte sich mit dem Zeichenunterricht. Direktor Butz-Lauenburg sagte u. a. in seinem sehr lesenswerten Referat: „Es ist aber sehr zu beklagen, daß der Zeichenunterricht, trotzdem er vor einem Menschenalter als Lehrgegenstand amtlich in die öffentlichen Schulen eingeführt ist, auch heute noch selbst in den Kreisen, die berufen sind, unmittelbar an dem wichtigen Erziehungswerke mitzuarbeiten, ein unbekanntes Etwas ist, das in einer dunklen Ecke steht.“ Die Realgymnasien kann dieser Vorwurf keinenfalls treffen, man wird von ihnen sagen dürfen, daß sie nicht nur die Fertigkeit des Zeichnens, sondern auch den formalen Bildungswert des Zeichenunterrichts zu schätzen wissen. Denn derselbe erstrebt nicht mehr, wie früher, eine auf das Nützlichkeitsprinzip sich stützende manuelle Ausbildung, er ist ein zielbewußter, methodisch aufgebauter Unterricht geworden, dessen Aufgabe ist: Entwicklung des Anschauungsvermögens und des darauf gegründeten Urteils, Hebung des Geschmacks, Ausbildung des Schönheitssinnes; er ist also ein allgemein bildender Unterrichtsgegenstand. Erst der neueren Psychologie war es vorbehalten, die hohe pädagogische Wichtigkeit dieses Unterrichts klarzulegen. „Die erste Stufe und die Grundlage aller sicheren Erkenntnis ist die sinnliche Anschauung; die Sinne sind gleichsam die Pforte, durch welche der Geist eingeht; erst durch den fortwährenden Gebrauch und die Übung der Sinne wird die Seele zum denkenden Geist.“ (Rosenkranz.) Wenn nun schon jede Sinnesübung an sich von großer Bedeutung für den erziehenden Unterricht ist, so muß die Übung des vornehmsten unserer Organe, des Gesichts, von ganz besonderer Wichtigkeit sein und muß auf jede pädagogische Weise erstrebt werden. „Unter allen sinnlichen Vorstellungen haben die des Gesichtes bei weitem das Übergewicht über alle übrigen; denn das Gesicht trägt unter allen Sinnen in die weiteste Ferne und faßt unter allen die größte Menge von Einzelheiten am schnellsten und zugleich am distinktesten auf, da es von allen Sinnen zur Unterscheidung je zweier Eindrücke die kürzeste Zeit

bedarf und das räumliche Element seiner Wahrnehmungen unter allen das kleinste ist, weil es die feinsten Nervenfasern besitzt. Es ist daher weder eine Sache des Zufalls noch der Willkür, daß die Gesichtsvorstellungen vor allen andern sich hervordrängen und überall den Anknüpfungspunkt für die übrigen abgeben. Dadurch wird die Gesichtsvorstellung für jede Verbindung, die sie mit andern eingeht, der Mittelpunkt, um welchen sich die andern gruppiren." (Waitz, Lehrbuch der Psychologie S. 193.) „Wir denken fast allein in Gesichtsbildern und fügen den letzteren andere sinnliche Eigenschaften als accessorische und wechselnde Merkmale an" (Wundt, physiologische Psychologie S. 467). — Nach diesen Sätzen wird um so verständlicher, was Wiese schon vor mehr denn zwanzig Jahren in seinem Lehrplan für den Zeichenunterricht schrieb (Verordnungen B. I): „Die Hand kann nur darstellen was das Auge sieht, das Auge sieht aber nur mit Hilfe des Verstandes richtig. Die nachbildende Hand arbeitet also nicht blos im Dienste des Auges sondern auch des verständigen Urteils." — F. W. Schubert in seiner Schrift über „Sinnesbildung" schreibt: „Nun ist es aber an sich klar, daß man geübte Sinne, eine gebildete Anschauung, d. h. zunächst die Schnelligkeit und Sicherheit, mit welcher ein mehrfach zusammengesetztes Ganze deutlich aufgefaßt und in seinen wesentlichen Teilen begriffen wird, nicht durch ein bloßes Üben des leiblichen Organs erlangen wird, sondern daß zugleich auch das Urteil, die Einbildungskraft, die Darstellung des Angeschauten durch Mund und Hand mitgeübt werden muß. Beide Teile stehen in Wechselwirkung, sie unterstützen und bereichern sich gegenseitig. . . . . . Es muß hierher der Zeichenunterricht gerechnet werden, der Auge und Hand zugleich übt, den Schönheitssinn vor allem bildet und zugleich den Vorteil hat, der rein geometrischen wie der complicierten Formen der organischen Natur sich bedienen zu können." — Jedoch nicht das Beherzigen dieser psychologischen Wahrheiten, sondern die so oft sich aufdrängende rein praktische Wahrnehmung, daß es sehr viele Gebildete giebt, die mit offenen Augen und Ohren nicht sehen und hören können, führte eine Hebung des Zeichenunterrichts auf deutschen höheren Schulen herbei. Zumeist trat dieser Mißstand hervor bei den Jüngern derjenigen Wissenschaft, welche im Fortgang ihrer Entwicklung mehr und mehr auf eine naturwissenschaftliche Basis gestellt wurde, in der Medizin. Ich erinnere an das bekannte Gutachten

der medizinischen Fakultät zu Straßburg, worin es u. a. heißt: „Wir können auf Grund unserer Erfahrungen versichern, daß nicht Wenige der Medicin Studierenden trotz zehnjähriger Vorbereitung auf gelehrten Schulen unfähig sind, einfache, sinnliche Erscheinungen schnell und genau aufzufassen, das Beobachtete sprachrichtig wiederzugeben und mit der nötigen Sicherheit und Gewandtheit Schlüsse zu bilden." Es schien also notwendig, systematische Übungen zur Schärfung der Sinnesorgane in der Schule vorzunehmen, und die Erfüllung dieser Aufgabe erwartet man von dem naturwissenschaftlichen und besonders von dem Zeichenunterricht.

Eine weitere Aufgabe dieses Unterrichts, die so selbstverständlich ist, daß sie kaum einer besonderen Erörterung bedarf, ist die Entwicklung der Selbstthätigkeit der Schüler. H. Schwetz in seinen „Gedanken über die Einführung des Zeichenunterrichts an Gymnasien" sagt: „Die selbstthätige Erfindung — innerhalb des Verständnisfeldes der Schüler — die Freude an der Form und Farbe wirkt anregend und belebend, schafft Freude an Schmuck, Symmetrie und Ordnung, lehrt wählen und unterscheiden und ist müheloser als so manche sprachliche Arbeit." Derselbe Verfasser schreibt ferner: „Es ist auch nicht leicht denkbar, daß der Sinn für die Anschaulichkeit des Homer, für die Natürlichkeit oder den Zauber der Form einer Dichtung vorhanden sein sollte bei Naturen, welche kein Verständnis haben für schöne Formen überhaupt. Wer keine Kunst übt, kann unmöglich Verständnis gerade für Poesie haben; wer sich überhaupt nie in einer Kunst versucht hat, kann auch unmöglich die Meisterschaft eines anderen schätzen. Dagegen ist es in der That richtig, daß Jemand, der nur irgendwie künstlerisch sich bildet, auch für andere Gebiete der Kunst ein lebhaftes Gefühl, ein leichteres Verständnis, eine größere Achtung mitbringt."

Bekanntlich ist in neuester Zeit viel geschrieben worden über die Einführung eines kunstgeschichtlichen Unterrichts in den Gymnasien. Die Rechtfertigung eines solchen wäre nicht nur in der Pflege des Schönheitssinnes und in der Einführung in das Leben des Altertums zu suchen, sie müßte meines Erachtens auf tiefer gehende, rein pädagogische Erwägungen gegründet werden, wie dies Th. Müller versucht hat in seiner Schrift: „Die Kunstpflege am Gymnasium." Darin ist gesagt: „Das dunkle Gefühl der Ein-

seitigkeit der vorzugsweise litterarischen Richtung unserer Gymnasialbildung lastet auf Lehrern und Schülern. Alle ergreifen daher mit Eifer die Gelegenheit, einen Einblick in die Geheimnisse der bildenden Kunst zu gewinnen.“ Merkwürdiger Weise scheint man es aber gar nicht als einen Übelstand zu empfinden, daß das Zeichnen gerade auf dem Gymnasium ein höchst unvollkommenes ist, also in derjenigen Schule, welche vorzugsweise — nach der Meinung vieler ganz ausschließlich — Begeisterung für das Schöne wecken, das Verständnis des Hellenismus erschließen kann, und der man deshalb die Kunstpflege zuweist. Und doch ist es nur auf Grund der durch einen methodischen Zeichenunterricht gewährten Bildung möglich, gerade die vollendetsten Schöpfungen der Hellenen, ihre architektonischen und plastischen Werke zu verstehen und so in das Geheimnis der Schönheit einzudringen. Der Zeichenunterricht des Gymnasiums bricht ab, nachdem eben nur einige Fertigkeit erlangt worden ist; er kann nicht, wie auf dem Realgymnasium, die Schüler durch eigne nachbildende Thätigkeit einführen in die griechische Ornamentik, die Säulenordnungen, den Tempelbau oder sie durch Nachzeichnen mit den Götteridealen bekannt machen. Einen eigentlichen kunstgeschichtlichen Unterricht können beide Schulen unter den heutigen Verhältnissen wegen mangelnder Zeit nicht aufnehmen, wohl aber sollen Abbildungen und Abgüsse da, wo die Berührungspunkte sich darbieten, gezeigt und erklärt werden. Wie ganz anders als auf dem „humanistischen“ Gymnasium wirken solche Betrachtungen auf dem Realgymnasium! Hier ist der Zeichenunterricht selbst Kunstunterricht, hier werden dem Schüler nicht Worte, sondern Sachen geboten, nicht Namen, sondern sinnlich faßbare Formen, die er begreifen und nachbilden lernt. Hier ist die Erziehung des Auges, Veredlung von Herz und Sinn, eingehendes Streben nach Verfeinerung des Geschmacks, dort von alledem wenig oder nichts. Und doch ist es eine alte Wahrheit, daß eigne Ausübung der Kunst den idealen Zug im Menschen weckt und erhält. „Die Pflege des Schönen gehört zur Humanität, ebenso wie die Verwirklichung des Guten und die Erkenntnis des Wahren. Das Menschengeschlecht bedarf darum nicht nur der moralischen und intellektuellen, sondern auch der ästhetischen Erziehung.“ (Ant. Springer, Ästhetik.)

Dieser grundlegende Gedanke Springers wird nach seiner pä-

dagogischen Bedeutung hin weiter ausgeführt von Professor A. Prix in seiner hochinteressanten und geistvollen Schrift „Der Zeichenunterricht als gymnasialer Bildungsfactor“. (Wien 1885.) Einige Hauptgedanken dieses Werkes, aus dem ich einige der letzten Citate entnommen habe, werde ich in dem Folgenden anführen: Unter Berufung auf Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen wird dargethan, daß der Gang unserer Jugendbildung und ihre Resultate selbst die Forderung nach höherer Ausbildung der Empfindungskräfte des Menschen, der ästhetischen neben den intellektuellen und moralischen begründen; namentlich die letzteren bedürfen der Unterstützung der ersteren, um der Richtung unserer Zeit auf das Materielle entgegenzuarbeiten. An Schulen ohne Zeichenunterricht soll alles Schöne, Erhabene, Anmutige durch die Phantasie erzeugt werden, das geistige Auge soll alles erfassen, ohne daß das leibliche ihm mit den sichtbaren, realen ästhetischen Gebilden zuhilfe kommen kann. Da wird die ästhetisch-moralische Erziehung nur durch eingebildete Motive befördert, und es entsteht die Gefahr, daß ein so einseitiges, unlogisches Streben das Reich der Phantasie ungebührlich erweitere. Der staunenerregende Aufschwung aller realen Wissenschaften und Künste datiert von der Zeit, da man den inneren Menschen nicht nur mit Phantasiebildern belebte sondern auch die reale Außenwelt, die Naturwissenschaften, die Kunstprodukte unmittelbar auf das Gemüt und den Verstand wirken ließ. Seit Jahrzehnten ist man sich klar, daß die Bildung durch Anschauung der sogenannten klassischen Erziehung die Wagschale halten muß, um vor Einseitigkeit zu bewahren.[1])

[1]) Ich empfinde den wohlthätigen Einfluß eines tüchtigen Zeichenunterrichts auf alle Unterrichtsgegenstände des Realgymnasiums immer wieder von neuem. Derselbe ist nicht ein Fach für sich, er durchdringt vielmehr alle Fächer, wenn die Lehrer an das in den Schülern entwickelte Anschauungs- und Darstellungs-Vermögen anknüpfen, indem sie bei geeigneten Gelegenheiten zur Veranschaulichung selbst auf der Tafel Zeichnungen entwerfen oder von Schülern anfertigen lassen. (Ich weiß nicht gleich, wer einmal gesagt hat: „Den Lehrer, in dessen Stunden die Tafel stets unbenutzt bleibt, mag ich nicht“.) Nach meinen vergleichenden Beobachtungen fassen die Schüler hier die Örtlichkeiten in den Schriftstellern bedeutend rascher und richtiger auf als in dem Gymnasium. Selbstverständlich ist der Zeichenunterricht für den mathematischen, geographischen und naturwissenschaftlichen Unterricht von großer Wichtigkeit.

Die Methode der ästhetischen Bildung besteht nicht blos in einer theoretischen Betrachtung des Schönen nach geeigneten Gesichtspunkten, sondern auch in der praktischen Nachahmung desselben. Das bloße Sehen bringt uns die Dinge nur so in Bausch und Bogen zum Bewußtsein, durch das Zeichnen dagegen gewöhnen wir uns, das Einzelne sorgfältig zu beachten und jeden Teil nach seiner Größe und Gestalt, Farbe und alle Teile nach ihrem gegenseitigen Verhältnis zu bemerken.

Weiter erinnert Prix daran, daß Göthe eine sehr hohe Meinung von der bildenden Kraft des Zeichenunterrichts hatte, daß er in einem Briefe an einen Leipziger Freund seinen Zeichenlehrer Öser neben Shakespeare und Wieland den einzigen nennt, den er für seinen echten Lehrer erkennen könne: „Sein Unterricht wird auf mein ganzes Leben Folge haben. Er lehrte mich, das Ideal der Schönheit sei Einfalt und Stille, und daraus folgt, daß kein Jüngling Meister werden könne."

Nachdem Prix am Schluß seiner Schrift entwickelt, wie alle Kulturstaaten — und zwar in wohlverstandenem Interesse des Volkswohlstandes — große Anstrengungen gemacht haben, um die künstlerische und ästhetische Bildung des Volkes zu heben, fährt er fort: „Ja, es ist dies eine Seite des allgemeinen Unterrichtswesens, die, von großen Zielen getragen, bereits Früchte zeitigt, welche im Vergleiche zu anderen Unterrichtserfolgen alles in den Schatten zu stellen geeignet erscheinen. Aus den zahlreichen gewerblichen und kunstgewerblichen Anstalten, geleitet in vorzüglicher Weise, geht alljährlich eine Anzahl künstlerisch geschulter Kräfte hervor, welche, einen Bestandteil der Gewerbewelt bildend, an fachwissenschaftlicher und ästhetischer Bildung die aus Mittelschulen (Gymnasien) hervorgegangenen „Träger der Intelligenz" nicht nur weit überragen dürfte, sondern zwischen denen überhaupt in dieser Beziehung ein Vergleich nur zum Nachteile der letzteren ausfallen könnte." . . . . . . „Es wird sich der letztere (der einstige Hörer der Universität) von jedem Hilfsarbeiter irgend eines Gewerbes an ausgebildetem Verständnisse des Schönen, an Feinfühligkeit in Bezug auf die Erscheinungen der Formenwelt, also in einem großen Teile der edelsten menschlichen, rein humanistischen Bildung übertroffen sehen, da es von allen Anstalten heute nur mehr das Gymnasium ist, welches der Ausbildung nach dieser

Richtung hin teils verschlossen, teils nur in unzureichendem Maße geöffnet erscheint."

Es ist nicht leicht und jedenfalls gewagt, psychische Prozesse in ihre Elemente zu zerlegen, die Wirkung eines Bildungsfaktors aus den Gesamtleistungen eines Individuums oder gar einer Generation auszuscheiden, seinen Wert an sich und seine Einwirkung auf die geistige und sittliche Gesamtentwicklung abzuschätzen; aber nachdem ich 14 Jahre an beiden Anstalten zugleich gearbeitet, beobachtet, verglichen und dann weitere 5 Jahre dem Realgymnasium allein gedient habe, muß ich doch behaupten, daß ich bei der gegenwärtigen Lehrverfassung beider Schulen der Bildung, welche das Gymnasium verleiht, trotz des ihm allein zufallenden Griechischen in keiner Hinsicht den Vorzug geben kann.

In seiner „Didaktik als Bildungslehre" zeichnet O. Willmann in seiner vornehmen Weise trefflich die Polymathie unserer Jugendbildung und die Teilung der Arbeit auf unseren Universitäten (B. I S. 388): „Die Gegenwart nimmt von allen früheren Perioden an und möchte deren Bildungsideale auf ihren Boden verpflanzen; sie ist empfänglich für die Schönheit des Griechentums, für den begeisterten Aufschwung der Renaissance, für die gediegene Wissensfülle der älteren Polymathie, sie möchte aber auch den christlichen Idealismus nicht missen, der die Münster getürmt und Dantes Geist besittigt hat; und unbegnügt damit, das Große, Schöne, Treffliche aller Zeit und aller Art in unsrem Garten zu pflanzen, wollen wir es auch als Nutzpflanze und Futterkraut auf weiten Fluren angebaut sehen; wir glauben keinem Bildungsmittel genug gethan zu haben, wenn es nicht gebucht, ja, sit venia verbo, geschulbucht, der regulierten Lernarbeit einverleibt wird. Wenn sonst der Eklekticismus etwas Leichtes und Leichtfertiges hatte, so ist der unsrige gründlich und pedantisch; wenn sonst die Polymathie der Liebhaberei überlassen blieb, so machen wir sie zu einer Sache der Pflicht. — Zu der Polymathie der Schulbildung aber steht die Teilung der Arbeit, wie sie im modernen Wissenschaftsbetrieb Platz gegriffen hat, in schneidendem Widerspruche. Während in älterer Zeit die Jugendbildung weniger vielseitig war, aber das, was

sie angelegt hatte, mit einer gewissen Breite im Leben fortwirken konnte, geben wir dem Grundbau eine außerordentliche Ausdehnung, während sich der Ausbau rasch zu einer eng begrenzten und specialisierten Leistungsfähigkeit zuspitzt. Wir neigen dazu, unsere geistige Arbeit nach dem Prinzipe der Fabrik einzurichten, daß Jeder nur Eins recht machen könne, und machen gleichzeitig das Widerspiel der Fabrik, die Polytechnik, zum Prinzipe der Jugendbildung. Allgemeine Bildung und Fachbildung sind heterogen geworden; jene geht in alle Weiten, diese zwingt die Kraft in einen Punkt zusammen. Aber zwischen beiden besteht noch ein zweites Mißverhältnis; während die rechte Bildung, sei sie allgemeine oder berufliche, Kenntnisse und Fertigkeiten gleichmäßig in sich schließt, gravitiert unsere allgemeine Bildung nach Seiten der Kenntnisse, unsere fachliche nach Seiten der Fertigkeit; auf den Schulen wird viel gelernt und wenig geübt, das Leben dagegen fordert intensive Ausübung und wirft die Wissensfracht zum größten Teile über Bord. Unser Studiensystem ist der Antipode des Systems der freien Künste: unser Können ist professionell und unsere liberale Bildung ist Wissen; in geistigen Dingen kennen wir nur Belehrung, nicht aber Schulung, welche dem illiberalen Gebiete überlassen bleibt. Wenn wir unterrichten, sind wir nur Lehrer; das Stück Meister, das sonst im Lehrer steckte, ist uns abhanden gekommen, wie denn unsere Schulmeister diesen Ehrentitel mit dem weniger sagenden: Schullehrer vertauscht haben."

Unsere Gymnasien sind der Typus für diesen Entwicklungsgang. Längst haben sie aufgehört, nur Vorschulen für die Universität zu sein. Seit länger denn einem Jahrhundert haben sie die Realien mehr und mehr berücksichtigen müssen zu gunsten derjenigen ihrer Zöglinge, deren Ziel nicht die Universität war. Die letztere ist längst nicht mehr die universitas litterarum, sie ist ein Konglomerat von Spezialfächern geworden, welche auf das Gymnasium nicht immer zu seinem Heil eingewirkt haben und die allgemein bildenden Wissenschaften, deren Betreibung früher jedem Studierenden neben seinem eigentlichen Berufsstudium oblag, dem Gymnasium überlassen haben.[1]) Von beiden Seiten gedrängt, hat die alte Lateinschule, um

---

[1]) Vgl. Siebeck, Über Wesen und Zweck des wissenschaftlichen Studiums, Deutsche Zeit- und Streitfragen S. 182 — In Frankreich hat sich dieselbe Ent-

den Ansprüchen der Universität und des modernen Lebens zu genügen, ihren alten Charakter der Einfachheit aufgegeben und ist zu einem Gymnasium geworden, das allen Bildungsbedürfnissen genügen will. Es hat an sich erfahren, daß der Geist der Schule sich nähren muß von dem uns alle umgebenden Leben, mit dessen wechselnden Zeitströmungen die Prinzipien der Bildung andere werden. Wenn das Gymnasium den Charakter einer Vorbereitungsschule zur Universität in seiner ursprünglichen Reinheit nicht mehr aufweist, so ist seinerseits auch das Realgymnasium seinem Prinzipe, eine Bildungsstätte für die Bedürfnisse des Bürgerstandes, des praktischen Lebens zu sein, untreu geworden. Trotz vielfacher Bedrängnisse hat es in aufsteigender Linie seinen Entwicklungsgang zurückgelegt und ist jetzt anerkannt als eine zweite Schule, welche den Beruf hat, höhere allgemeine Bildung zu erzielen. Da die unschätzbaren Bildungselemente des Altertums längst in die deutsche Kultur übergegangen sind, will es seinen Zöglingen dieselben auf einem kürzeren Wege übermitteln, der ihm gestattet, dieselben in höherem Maße einzuführen in das Verständnis unsres viel bewegten und mannigfaltigen Kulturlebens, nicht etwa allein durch Darbietung solcher Kenntnisse, welche zur leichteren Orientierung in diesem Leben dienen sondern durch die ihm vorzugsweise ermöglichte Gewöhnung zu klarer Anschauung, durch die ihm besonders beschiedene Anwendung der induktiven Lehrweise, deren nachdrücklichste Berücksichtigung eine höhere Schule der Gegenwart und Zukunft sich zur Aufgabe machen muß, um ihrer eignen Bestimmung sowohl als den berechtigten Anforderungen der Wissenschaft und des Lebens zu genügen. Denn wir müssen mit der Thatsache rechnen, daß wir in einem „technisch-induktiven" Jahrhundert leben, welches „mit dem Dampfe reist, mit dem Blitze schreibt, mit dem Sonnenstrahle malt." (Dubois-Reymond in seinem Aufsatz „Kulturgeschichte und Naturwissenschaft".)

So haben beide Schulen, indem sie in bewußter Inkonsequenz das Prinzip ihres Ursprungs aufgaben, sich gegenseitig genähert, beide

---

wicklung in viel stärkeren Extremen vollzogen, in dem konservativen England dagegen hat sich das alte Verhältnis zwischen Public schools und Colleges erhalten.

stehen an innerer Berechtigung ebenbürtig nebeneinander; die äußeren Berechtigungen werden unfehlbar auch der jüngeren Anstalt zufallen müssen. Es ist dies nicht nur ein Gebot der Logik, sondern auch der ausgleichenden Gerechtigkeit, welche das Gepräge der modernen Staatsverwaltung ausmacht.

Mögen daher junge Gymnasial-Direktoren bei der Einführung in ihr Amt vermittelst erborgter Phrasen, deren Wanderungen von Programm zu Programm sich verfolgen lassen, schwärmen von „dem Jüngling, der andachtsvoll dem unsterblichen Liede Homers lauscht, der in den Gärten der Akademie und von Tuskulum wandelt und der sich infolgedessen, schon frei von den Schlacken des Gemeinen, aus der drückenden Sinnlichkeit hinaufsehnt in den reinen Äther der Gedanken, wo das Ideal wohnt" ꝛc. ꝛc. — Diese glückliche Glaubensinnigkeit hat ja immerhin etwas Erfreuliches, falls sie nicht verbunden ist mit jener Unduldsamkeit, welche andern Schulen die Untergrabung aller idealen Gesinnung und die Beförderung des Materialismus vorwirft. Viele Universitätsprofessoren vermissen grade nichts so sehr an ihren Hörern als jenen den Gymnasiasten allein zugeschriebenen Idealismus.[1]) So Professor Kirchhoff in seiner Rektoratsrede vom 15. Oktober 1883. Er hat beobachtet, daß die Mehrzahl der jungen Philologen sich alsbald ein Exemplar der Prüfungsordnung kaufen und danach ihre Studien einrichten. „Thatsache aber ist, daß infolge

---

[1]) Im Oktober 1886 hielt ein Oberlehrer vor der General-Versammlung des Vereins pommerscher Lehrer in Demmin einen Vortrag, in dem er eine Einheitsschule eigner Art konstruierte. In der daran sich anschließenden Debatte behauptete derselbe in allem Ernste, das Publikum werde zu den Medizinern, welche Schüler eines Realgymnasiums gewesen, kein Vertrauen haben, da es ihnen an der wünschenswerten Idealität fehle. — Ein gewisses Quantum von Idealität dürfte wohl auch erforderlich sein für den Beruf eines Lehrers, eines Universitätsprofessors oder eines Militärs. Nun hat man aber noch nicht vernommen, daß das Publikum oder die Behörde kein Vertrauen habe zu den Leistungen unsrer tüchtigen Kollegen, welche ein Realgymnasium besucht haben. Oder ist etwa nicht ihnen vor allem die erfreuliche Hebung des neusprachlichen und des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu verdanken? Meines Wissens sind die etwa 30 früheren Realgymnasiasten, welche jetzt Dozenten an deutschen Hochschulen sind, nicht besonders auf ihre Idealität hin geprüft worden. Oder sind etwa unsre großen Kriege leider nicht mit der nötigen Idealität geführt worden, da doch so sehr viele unsrer militärischen Führer, der große Moltke an der Spitze, die Bildung des Realgymnasiums genossen haben?

dieser Maßregel zunächst das philologische Studium an den Universitäten einen stark banausischen Charakter anzunehmen begonnen hat, welcher nicht umhin kann, ernste Bedenken zu erregen."

Professor Schmeding hat sich der Mühe unterzogen, eine Menge ähnlicher Urteile von Provinzial-Schulräten und namentlich von Professoren aller Fakultäten zu sammeln und zu veröffentlichen in seiner Schrift „Die klassische Bildung in der Gegenwart", die so viele bittere Wahrheiten enthält, daß man vielmehr sich redlich bemühen sollte, den hinter ihrer Ironie verborgenen Ernst zu würdigen, als über sie ohne weiteres den Stab zu brechen, zumal wenn man sie nur aus Rezensionen kennt. [1]) — Wozu überhaupt das Gerede von dem Idealismus, den Eine Schule zu pflegen berufen sei? Es gleicht sehr jener Überhebung, welche behauptet, das Gymnasium allein könne vermöge der alten Sprachen formal bildend wirken. Glücklicherweise ist der Sinn für das Edle und Gute keine Pflanze, deren Samen erst aus der Fremde in unser Vaterland eingeführt werden müßte; ihn kann man auf unserm heimischen Boden wohl finden und pflegen. Und so hegt ihn denn auch jede deutsche Schule, selbst die kleinste Dorfschule, jede in ihrer Weise. — Keine von allen deutschen Schulen hat auch nur im entferntesten eine solche ekelerregende Erscheinung gezeitigt wie jenes epidemische Verbindungswesen der Gymnasien, auf welches der preußische Unterrichtsminister in seiner Verfügung vom Juni 1880 die Worte „Schmutz gemeiner Unsittlichkeit" anwandte.

Doch wenden wir uns ab von diesen unerquicklichen Dingen und betonen wir lieber mit allem Nachdruck, daß beide Schulen durch ihre hohe Aufgabe darauf hingewiesen sind, in gegenseitiger Ergänzung und friedlichem Wetteifer nebeneinander zu arbeiten statt sich zu befehden. Das Wort des Apostels: „Ein Jeglicher sehe nicht auf das Seine, sondern auf das, das des Andern ist," sollte auch hier Geltung haben in dem Sinne, daß beide sich zu dulden, sich zu ergänzen und

[1]) Zu den von Schmeding gesammelten Zeugnissen kommt neuerdings das des juristischen Professors F. v. Liszt aus seiner Rektoratsrede vom 17. Oktober 1886, Berlin bei Guttentag.

voneinander zu lernen suchen. Gerade das Gymnasium ist der jüngeren Anstalt zu Dank verpflichtet, weil es seinen jetzigen Besitzstand klassischen Altertums nicht erhalten haben würde, wenn nicht die jüngere Anstalt mit größerer Berücksichtigung der modernen Bildungselemente es geschützt hätte. Das zeigt uns der Gang der Entwicklung des höheren Unterrichtswesens in Frankreich, wo die allzu lange und allzu einseitige Bevorzugung der alten Sprachen im Jahre 1880 zu einer so radikalen Reform des Gymnasiums führte, daß der altsprachliche Unterricht in Prima in eine einzige Stunde auslief, der mathematische und der naturwissenschaftliche dagegen in 9 Stunden. In meiner diesen Gegenstand behandelnden Arbeit sagte ich im Jahre 1883: „Von denjenigen Jüngern der Naturwissenschaften, welche in radikalster Weise den Unterricht in den alten Sprachen aus der Schule verbannt wissen wollen, hat Frankreich vielleicht eine bedeutendere Zahl aufzuweisen als irgend ein anderes Land. Wenn dieselben dort ganz besonders mit mehr Geräusch als pädagogischer Einsicht ihre Stimme erhoben haben, so ist darin eine Reaktion gegen das seitherige Unterrichtssystem zu sehen: Die den Bedürfnissen der modernen Gesellschaft widersprechende einseitige Behandlung der alten Sprachen, namentlich des Lateinischen, auf Kosten fast aller andern Fächer mußte eine Opposition hervorrufen, die an sich gewiß nicht unberechtigt war und die ohne Zweifel nicht so radikal geworden wäre, wenn man ihren billigen Forderungen rechtzeitig Rechnung getragen hätte. Aber wenn man bis zum Jahre 1880 sich nicht zu einer Reform des Gymnasiums aufzuraffen vermochte, so konnte man sich noch viel weniger entschließen, zu jener heilsamen Trennung vorzugehen, wie sie sich in Deutschland durch die Gründung der Realschulen und Realgymnasien neben den Gymnasien vollzogen hat. Hätte man zu rechter Zeit diesen Schritt gewagt, so würde man mit Berücksichtigung berechtigter Anforderungen zwei Kategorien von höheren Lehranstalten gehabt haben, welche, in einem Verhältnis gegenseitiger Ergänzung stehend, sich in die gemeinsame Aufgabe geteilt hätten, die Grundlagen der gesamten höheren Bildung für die Hauptrichtung der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Man hätte dann ebensowenig wie in Deutschland einen prinzipiellen Gegensatz hervorgerufen, sondern nur eine Teilung vorgenommen, welche durch die Entwicklung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse notwendig geworden ist.“

Also friedlicher Wettstreit sei die Losung, wozu denn freilich nötig wäre, daß den beiden Ringenden freie Bewegung verstattet würde, und gleicher Lohn winkte.

Von einem „Riß", der infolge dieser Teilung durch die Gesellschaft gehen soll, hat man im Ernste noch nichts verspürt; er wird auch nicht zu befürchten sein, es sei denn, daß er auf der Schule selbst künstlich erzeugt wird, wie z. B. ein als Text-Kritiker bekannter Gymnasial-Direktor zu thun sich bemühte, der seinen Sekundanern bei mangelhaften Leistungen den dringenden Rat gab, in die nahe gelegene „Cloaca maxima" (das Realgymnasium derselben Stadt) überzugehen; oder wie ein neuer Erklärer des Horaz beliebt, der in seiner bei Weidmann erschienenen Schulausgabe zu Satir. VI 1, v. 66 ff. geistvoll bemerkt, Horaz sei von seinem Vater nach Rom zur Schule gebracht worden, um ihn vor der gemeinen Gesinnung der Venusiner Winkelschule, einer „Realschule", zu bewahren. —

Bis jetzt hat ein solcher Riß weder geklafft in den Kreisen der Studierenden, noch in den Lehrerkollegien, welche frühere Realgymnasiasten zu ihren Mitgliedern zählen, noch im gesellschaftlichen und politischen Leben. Woher sollte auch solche Spaltung kommen, da doch die Bildung beider Schulen eine durchaus nicht prinzipiell verschiedene ist. Es ist ein sehr treffendes Wort, das Schrader einmal anwandte: „Es ist von hoher Wichtigkeit, daß die leitenden Gesellschaftsklassen ein gleichartiger Bildungsstrom durchflutet und ernährt, wie er von beiden im Wesen verwandten höheren Schulen ausgeht." Man beachte wohl, daß Schrader dazu die Anmerkung macht: „Ein gleichartiger und nicht, wie die Vertreter der Einheitsschule wollen, ein gleichförmiger." (Verfassung der höheren Schulen S. 197.)

Ich vermag also ein inneres Bedürfnis einer Einheitsschule durchaus nicht zu erkennen. Aber auch wenn dieses anzuerkennen wäre, so müßten doch alle bis jetzt gemachten Vorschläge die Unmöglichkeit einer beide Anstalten in ihren charakteristischen Zügen vereinigenden Einheitsschule beweisen. Das zeigen mir die besprochenen Pläne, welche von der Priorität des Französischen ausgehen. Die sämtlichen andern bis jetzt gemachten Vorschläge, welche Otte in dem Potsdamer Programm anführt, und welche auf Bifurkation oder Trifurkation beruhen, kann ich aus pädagogischen und sozialen Gründen nicht billigen, weil sie mit dem Lateinischen in Sexta beginnen und

weil sie für die wahren Bedürfnisse derjenigen Schüler, welche nach einjährigem Besuch der Sekunda die Schule verlassen, nicht ausreichend Sorge tragen.

Auch die Pläne des in Hannover 1886 gegründeten „Einheitsschulvereins“ werden scheitern, weil die von ihm erstrebte vollständige Einheitsschule durch alle Klassen und mit sämtlichen vier fremden Sprachen nicht durchführbar ist. Zu seinen Begründern gehören Universitätsprofessoren, welche alle Unterrichtsfächer in den Rahmen einer einzigen Schule hineinzwängen wollen und die in merkwürdigem Gegensatz dazu durch Teilung der Arbeit und wissenschaftliche Isolierung die altphilologischen Professoren womöglich zu überbieten suchen. Auch die beiden eifrigsten Agitatoren dieses Vereins aus den Kreisen der Schulmänner, Herr Direktor Steinmeyer und Herr Gymnasiallehrer Hornemann, bewegen sich in seltsamen Inkonsequenzen. Nachdem der erstere in seinen „Betrachtungen über unser klassisches Schulwesen“ das Latein für das Hauptfach des Gymnasiums, den lateinischen Aufsatz für das „beste Mittel, das Denken zu schärfen“, erklärt, will er jetzt um des Rahmens der Einheitsschule willen das Latein verkürzen, das beste Mittel zur Schärfung des Denkens dieser Zukunftsschule vorenthalten. Nachdem er S. 68 derselben Schrift die Schüler des Gymnasiums „nach langer und sicherer Erfahrung und aus vollster Überzeugung“ für überbürdet erklärt hat, bürdet er der in seiner Schrift „Halbbildung und Gymnasium“ geplanten Schule noch mehr Stunden auf als dem überbürdeten Gymnasium. In derselben Schrift sagt er S. 15: „Der bestimmte und feststehende Lebenskreis, in welchen jeder durch seine Geburt gestellt ist, muß über die Art seiner Schulbildung entscheiden“ . . . . „Jeder soll für die Sphäre erzogen werden, der er durch die Natur angehört, und er soll in dieser bleiben, so lange nicht zwingende Gründe ihn unter dieselbe herabdrücken oder darüber emporheben“. . . . . „Geld, Geburt und geistige Begabung, das sind die vorzüglichsten Machtfaktoren der menschlichen Gesellschaft. . . . . . Es ist in meinen Augen thöricht, die Macht vornehmer Geburt für vernunftwidrig zu erklären oder sie überhaupt leugnen zu wollen. Sie ist ebenso wirklich wie die Macht des Geldes und nicht selten mindestens ebenso verdienstlich.“ [1]) Das Gymnasium

[1]) Die Worte des Beaumarchais, mit denen er in seinem Figaro vor 103 Jahren den übermächtigen, unfähigen grand seigneur zeichnete: „un homme qui

weist Steinmeyer dem „regierenden Stand" zu, die Mittelschule dem „Bürger". Ähnlich Hornemann in seiner Schrift „Die einheitliche Schule" S. 21. In unsrer Zeit der sozialen Gesetzgebung, der Ausgleichung der gesellschaftlichen Unterschiede klingen solche Ansichten ganz eigentümlich, zumal sie von denselben Schulmännern geäußert werden, welche so laut über den „Riß" in der Gesellschaft klagen. Weder von Steinmeyer noch von Hornemann wird übrigens ein Mittel angegeben, durch das die „ungesunden Elemente im Volkskörper", welche sich nach der ihrem Stande nicht zukommenden höheren Schule drängen, davon ferngehalten werden können, ja sie geben sogar beide ihrer für den „Bürger" bestimmten Mittelschule das Latein, damit die Schüler von derselben nach dem Gymnasium übergehen können.

Auf eine Frucht, welche die Thätigkeit dieses Vereins gleich bei seiner Gründung gezeitigt hat, möchte ich hinweisen: Die Thatsache, daß bei weitem die eifrigsten Verfechter des Vereinigungsgedankens Vertreter des Gymnasiums waren, während die Vertreter des Realgymnasiums sich sehr kühl, mit ganz geringen Ausnahmen sogar schroff ablehnend verhielten. Beides ist sehr bedeutungsvoll: Es ist damit zugestanden, daß das Gymnasium die neueren Sprachen, den naturwissenschaftlichen Unterricht und das Zeichnen nicht genug berücksichtigt. Dagegen protestierten fast alle Freunde des Realgymnasiums gegen eine Aufnahme des Griechischen, weil sie davon eine Vernachlässigung jener von ihnen hoch gehaltenen Fächer befürchten zu müssen glaubten.[1])

---

s'est donné la peine de naître" haben bis jetzt immer als köstliche Ironie gegolten.

[1]) Die erste Hauptversammlung des Vereins fand zu Halle am 13. u. 14. April d. J. statt. In seinem dort gehaltenen Vortrag „Die Mathematik und die Naturwissenschaften in der Einheitsschule" äußerte Herr Professor Lothar Meyer (Tübingen): Den Gymnasiasten gehe das richtige Anschauungsvermögen ab, was nicht blos von den Dozenten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Klassen sondern auch von Kunsthistorikern u. a. bestätigt werde. Dadurch seien Übelstände entstanden für den akademischen Vortrag wie für die Hörer, welche nur schwierig und langsam sich in allen an Anschauungs- und Auffassungsvermögen Anforderungen stellenden Fragen zurechtfänden. — Trotzdem will der Vortragende keinen besonderen Unterricht in der Chemie, sondern weist die Lehre von den

Wenn an Stelle beider Schulen *eine* träte mit obligatorischem Unterricht in allen Gegenständen, so wären in den oberen Klassen elf Fächer vertreten, worunter vier fremde Sprachen, in denen gleichzeitig in intensiver Weise unterrichtet würde. Dazu aber würde weder die Kraft der Schüler noch die Zeit ausreichen. Alle Rechenkünste, alle Hoffnungen auf Verbesserungen der Methoden können daran nichts ändern. Dieser Ansicht war u. a. auch Perthes, der im Päd. Archiv 1880 S. 466 sagte: „Ich muß bekennen, daß ich lange an der Hoffnung festgehalten habe, es werde möglich sein, eine sogenannte Einheitsschule herzustellen, durch welche die Vorbildung zu allen höheren Berufsarten gewährt werden könnte. Aber mehr und mehr drängte sich mir doch die Überzeugung auf, daß mit jedem auch noch so geschickt ausgedachten Lehrplane einer solchen Anstalt eine Überbürdung der Schüler unvermeidlich sein werde."

Für die Mehrzahl der Schüler, für diejenigen, welche nach einjährigem Besuch der Sekunda in das praktische Leben übergehen, wäre in einer solchen alle vier Sprachen in sich vereinigenden Schule noch viel schlechter gesorgt als jetzt. Nicht eine solche polymathistische Überbürdungsanstalt thut uns not, *sondern vor allem eine Mittelschule, welche jener Mehrzahl der Schüler die geeignete Bildung giebt, eine Schule, welche in sich abgeschlossen ist, aber zugleich in organischer Verbindung mit einer höheren neunklassigen Schule steht.* Davon soll der letzte Abschnitt handeln.

---

chemischen Grundbegriffen und die Entwicklung der stöchiometrischen Gesetze dem physikalischen Unterricht zu.

Herr Gymnasiallehrer Hornemann hielt bei derselben Gelegenheit einen Vortrag „*Die Pflege des Auges und der Anschauung in der Einheitsschule*". Er bezeichnete die Frage der Herstellung einer Einheitsschule in erster Linie als eine Reform der Gymnasien. Diese seien verpflichtet, die ihnen anhaftenden Mängel abzustreifen, welche man kurz mit dem Ausdruck „*Philologische Einseitigkeit*" bezeichnen könne. Es müsse der formalen Bildung die Pflege des Anschauungsvermögens in richtiger Weise an die Seite gestellt werden. — Diese Pflege will man mit *einer* wöchentlichen Zeichenstunde ohne den mineralogischen und den chemischen Unterricht erreichen, also ohne das Experiment. — Für mich waren jene beiden Vorträge eine indirekte Empfehlung des Realgymnasiums.

VII.

Die soziale Bedeutung der Priorität des Französischen.

Die stets anwachsende Frequenz der deutschen Universitäten, die bedenkliche Vermehrung des „Abiturienten-Proletariats" ist in den letzten Jahren wiederholt erörtert und als ein ungesunder Zustand bezeichnet worden. Ganz besonders gründlich hat darüber gehandelt Professor Conrad in seinem auf umfassenden statistischen Forschungen beruhenden Werke „Das Universitätsstudium in Deutschland." Er weist darin u. a. nach, daß im Jahre 1861–62 die Gesamtzahl aller deutschen Studierenden 13248 betrug, 21 Jahre später 24187, im Jahre 1884—85: 26494, daß in 20 Jahren die Zahl der Studenten auf je 100000 Bewohner um 55 Prozent gestiegen ist. Die Ursache dieser Vermehrung findet Conrad nur zum kleinsten Teil in einem „höheren idealen Flug"; es sei, meint er, ebensowenig in den Naturwissenschaften als in der Theologie größeres wissenschaftliches Streben zu finden; die Ursachen seien vielmehr materieller Art. Rektor Hempfing führt dieselben in seiner schon erwähnten, sehr verdienstvollen Arbeit in erschöpfender Weise an. Die wichtigsten sind: Das Verschwinden der Ständeunterschiede, welches bewirkt hat, daß die Hochschule nicht mehr die Domäne der Beamtensöhne ist, der auf Handel und Industrie lastende Druck, die starke Vermehrung der höheren Lehranstalten (im Jahre 1884 gab es in Preußen 476, im übrigen Deutschland 224 Schulen, in denen Latein obligatorisch gelehrt wird), der Umstand, daß in 130 preußischen Städten das Gymnasium die einzige höhere Schule ist, endlich die eigentümliche Meinung des deutsches Volkes, daß eine Stellung mit vorausgehendem Studium selbstverständlich eine vornehmere sei als die eines Kauf-

manns, Industriellen, Landwirts, Gewerbtreibenden, Technikers. „Bei einer Änderung dieses Vorurteils, sagt Hempfing, würde gewiß mancher talentvolle junge Mann mit dem Selbstvertrauen, seines eignen Glückes Schmied zu sein, zum Segen unserer volkswirtschaftlichen Verhältnisse zum Geschäftsleben übergehen. Die erwähnte Abneigung gegen das Handwerk wird nun noch gar nicht selten durch unüberlegte und unpassende Äußerungen seitens der Eltern und Lehrer in hohem Grade gefördert. Ganz abgesehen von den falschen Ansichten, welche über die Anforderungen zu einem gründlichen Erlernen und rationellen Betrieb eines Handwerks verbreitet sind und zu geringschätzigen Bemerkungen und unpassenden Drohungen gegen unfleißige Schüler verleiten, wirkt noch viel abschreckender, wenn die Schüler hie und da eine wenig nachsichtige und in so manchen anderen Beziehungen nicht zu billigende Behandlung der Lehrlinge sehen. Wenn die vielfachen Bemühungen in der Gegenwart, das Handwerk wieder zu der Blüte zu bringen, welche es im Mittelalter hatte, Erfolg haben sollen, dann muß auch von jedermann dem tüchtigen Handwerker diejenige Achtung gezollt werden, welche derselbe in jener Zeit genoß. Hierzu wird er aber nur dann gelangen, wenn er vor allem bemüht ist, die künstlerische Seite seines Handwerks auszubilden und zur Geltung zu bringen. Solches wird ihm jetzt nur möglich werden, wenn er gute Schulbildung sich erworben hat, die ihn zugleich befähigt, sein Geschäft auch kaufmännisch zu betreiben. Ein gut vorgebildeter Lehrling, bei einem tüchtigen Meister eingeübt, wird bei fernerer Strebsamkeit früher zu einer auskömmlichen und selbständigen Stellung gelangen als ein junger Kaufmann. Daß diese Ansicht auch unter den Sozialpolitikern verbreitet ist, geht daraus hervor, daß unter den mannigfachen Vorschlägen zur Abhilfe der Überzahl junger Kaufleute keiner den Besuch der Volksschule empfiehlt."

Ich habe diese Stelle wörtlich wiedergegeben, weil sie mit treffenden Worten einen Nationalfehler der Deutschen kennzeichnet: jenes philisterhafte Vorurteil — ich kann keinen bessern Ausdruck finden — daß der „studierte" Mann selbstverständlich den nicht akademisch gebildeten vermöge seiner Bekanntschaft mit dem klassischen Altertum nicht nur an allgemeiner Geistesbildung überrage, sondern auch durch Schärfe des Verstandes und Reife des Urteils. In keinem andern Kulturlande ist diese Denkweise so allgemein verbreitet als bei uns;

sie ist genährt worden durch die Einseitigkeit der Kleinstaaterei, die lange zurückgehaltene politische und volkswirtschaftliche Entwicklung Deutschlands. In dem Banne dieses spießbürgerlichen Dogmas stand selbst ein Karl Hillebrand, der in einem Aufsatz der deutschen Rundschau (1879) die menschliche Gesellschaft in drei Klassen teilt: die geistig arbeitende oder der höhere Mittelstand, die den mechanischen Teil der nationalen Thätigkeit leitende oder der niedere Mittelstand und die körperlich arbeitende oder das Volk. Die erste als die eigentlich „leitende" Klasse soll aus dem Gymnasium hervorgehen, die beiden andern aus Bürger- und Volksschulen. — Demnach würden Techniker, Kaufleute, Fabrikanten, welche jahrelang in anderen Weltteilen gelebt haben, mit reicher Bildung und weitem Gesichtskreis zurückgekehrt sind, Hunderten ihre Existenz gründen und den nationalen Wohlstand um Tausende und Millionen vermehren, nicht zu den „leitenden" Kreisen gerechnet werden dürfen, wenn schon sie unvergleichlich mehr Geist und Thatkraft entwickeln als so viele, welche sich mit Stolz zu der leitenden Klasse rechnen, weil sie sich durch die Klassen des Gymnasiums durchgesessen und auf der Universität mit Hilfe des „Einpaukers" die Staatsprüfung überstanden haben. Männer wie Siemens, Krupp, Borsig, Lüderitz, Wörmann u. a. müßte man also zu dem „niedern Mittelstande" zählen. Professor Fick macht seinem Unwillen über solche Anschauung in folgenden kräftigen Worten Luft: „Ich muß mein Herz erleichtern durch ein Bekenntnis. . . . . Wir leiden in Deutschland an einer krankhaften Überschätzung der Schulkenntnisse. Der einfältigste Gimpel, der sein Maturitätszeugnis in der Tasche hat, sieht auf einen großen Kaufmann oder Fabrikanten als auf einen „weniger gebildeten" Menschen herunter und, was schlimmer ist, oft genug sieht jener auch an diesem in die Höhe, obwohl sich der „Studierte" um kein Haar breit anständiger und taktvoller zu benehmen weiß und meist weniger Einsicht in den Gang der großen Welt hat." Ganz in diesem Sinne sagt auch Herr Provinzial-Schulrat Kruse (in seiner Besprechung von Schillers Handbuch der prakt. Pädagogik, Zeitschrift für Gymnasial-Wesen 1887): „Die Stellungen in Handel und Industrie sind meist viel „leitender" und stets viel freier und unabhängiger als im Beamtentum; wenn gleichwohl die nur für letzteres erforderliche Art der Bildung ge-

meinhin von den Söhnen der Landleute, Fabrikanten und Kaufherrn gesucht wird, so giebt sich darin weit mehr ein Mangel an Selbstgefühl als das Gegenteil kund."

Diese thörichte Überschätzung des Standes der „Studierten" veranlaßt denn auch so viele Eltern, ihre Söhne für das Studium zu bestimmen, auch wenn es ihnen an der nötigen Begabung fehlt. Ein solcher Gymnasiast wird sich vielleicht in den oberen Klassen, die er mit vieler Mühe erreicht hat, bewußt, daß er doch eigentlich des wissenschaftlichen Strebens entbehre, aber der Stolz, mit dem er auf die „Banausen" herabblicken gelernt hat, verbietet ihm, einen praktischen Beruf zu ergreifen. Auch locken ihn die Freuden des Studentenlebens; er harrt aus, erreicht endlich mit Müh' und Not die Universität und wird dann nach einigen Jahren von seinem Taumel ernüchtert durch die unliebsame Entdeckung, daß er nach großen Opfern an Zeit und Geld noch viele Jahre auf ein Amt zu harren hat. Andere, denen es nicht möglich ist, die Reife für die Hochschule zu erlangen, halten es für ehrenvoller, sich dem subalternen Schreiberdienst zu widmen als dem von ihnen verachteten Handwerk. In beiden Fällen tritt Mißmut, Unzufriedenheit mit den bestehenden Verhältnissen ein. Daß hierin ein schwerer sozialer Mißstand liegt, ist leichter einzusehen, als Abhilfe zu leisten.

Daß die preußische höchste Unterrichtsbehörde bemüht ist, ihrerseits Wandel zu schaffen, beweist u. a. eine Erklärung des Herrn Geh. Oberregierungsrat Bonitz in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 16. April 1883. Er bezeichnet es als die Aufgabe der Staatsregierung, der Überproduktion von Abiturienten entgegenzutreten, damit das Mißverhältnis, welches zwischen dem Bedarf an den zum akademischen Studium vorbereiteten jungen Leuten und dem wirklichen Bestand langsam eingetreten ist, korrigiert und einigermaßen ausgeglichen werde.

Wenn also Professor Conrad zwei Jahre später sagt: „Die Regierungen haben vor allem die einseitige Begünstigung und künstliche Verallgemeinerung der gelehrten Bildung zu unterlassen", so bedurfte es für das preußische Unterrichtsministerium dieser Mahnung nicht mehr. Conrads Vorschlag, die höheren Lehranstalten nur einer verhältnismäßig kleinen Zahl von Schülern vorzubehalten, ist unausführbar, weil der Schule nicht das Recht verliehen werden kann,

sich ihre Schüler auszuwählen und unliebsame auszuschließen. Ferner meint Conrad, der Staat brauche nicht mehr wie in der bisherigen Weise für die Ausbildung seiner Beamten zu sorgen, weil ein Mangel an solchen nicht zu befürchten sei. Durch eine Erhöhung des Schulgeldes der Gymnasien könnten die seitherigen Zuschüsse für dieselben wegfallen und zur Unterhaltung von höheren Bürgerschulen und Realschulen verwendet werden. Mit Recht bemerkt Hempfing dagegen, daß diese Maßregel die auf ihr kärgliches Einkommen angewiesenen Staatsdiener schwer treffen würde, und daß die Umwandlung humanistischer Anstalten in realistische bei dem bestehenden Berechtigungswesen undurchführbar sei. Endlich die vorgeschlagene Maßregel, den Realgymnasien das Recht, zur Universität zu entlassen, zu entziehen, könnte statt einer Verminderung nur eine Vermehrung der Abiturienten bewirken. Die Städte, welche bei stetig abnehmender Frequenz unter fortwährend zunehmenden Geldopfern ihre Realgymnasien bis jetzt erhalten haben, würden dann keinen Augenblick zögern, dieselben in Gymnasien umzuwandeln.

Die angebotenen Heilmittel sind also nicht der Art, daß sie eine wirkliche durchgreifende Besserung versprechen. Ehe ich jedoch auf die meines Erachtens allein mögliche Lösung dieser schwierigen Frage eingehe, muß ich noch einen andern mit der unnatürlichen Vermehrung der Studierenden im engsten ursächlichen Zusammenhang stehenden Mißstand berühren: die unzweckmäßige Vorbildung, welche bei weitem die meisten Schüler unserer höheren Lehranstalten erhalten. Die Lehrpläne unserer neunklassigen höheren Schulen sind so eingerichtet, als wenn alle Schüler dieselben durchmachten, so daß eine verhältnismäßig harmonische Ausbildung der Geisteskräfte erst am Schluß der neunjährigen Schullaufbahn eintreten kann, und daß alle diejenigen, welche an irgend einem Punkte dieser Laufbahn die Schule verlassen, in ihrer Bildung mehr oder weniger geschädigt werden. Die Zahl dieser nicht bis zum Ziele Gelangenden ist aber eine sehr bedeutende. Nach Hempfing waren im Wintersemester 1883—84 in allen neunklassigen Anstalten Preußens 106405 Schüler, von denen 4007 die Abgangsprüfung bestanden, also 3,77 Prozent. Folglich erreichten von 100 noch nicht 4 Schüler das Ziel des neunjährigen Schulkursus. — Auf Grund sehr mühevoller Nachforschungen hat Herr Direktor Meyer (Hannover)

in seiner Schrift „Die moderne Berechtigungsjagd auf unseren höheren Schulen“ gezeigt, daß von den jährlich abgehenden Schülern etwa $1/6$ die Abgangsprüfung besteht, $1/3$ die Berechtigungen erlangt, welche Sekunda und Prima gewähren, daß jedoch die Hälfte aller abgehenden Schüler nicht einmal diese erreicht. Nehmen wir nun mit Hempfing an, daß etwa $1/5$ des jeweiligen Schülerbestandes im Laufe eines Jahres ausscheidet, so kommen auf die Abiturienten 3,3 Prozent, auf die aus Sekunda und Prima Abgehenden $6^1/_3$. Aus Tertia scheidet $1/3$ der Schüler aus, viele auch schon in Quarta, nachdem sie in einer oder auch in zwei Klassen den Kursus wiederholt haben. **Es werden 96 Prozent der Schüler neunklassiger Anstalten nach einem Lehrplan unterrichtet, der auf sie keine oder nur geringe Rücksicht nimmt.**

Viel, sehr viel könnte ich aus eigner Erfahrung berichten über diesen Krebsschaden an dem Leben unseres Volkes, aber ich will auch hier, um der von mir vertretenen Sache zu nützen, gewichtigen Personen das Wort geben.

Schon Herbart schrieb (Willmann II, S. 104): „Was also fehlt an den Gymnasien, weshalb sie durch die Bürgerschulen und Elementarschulen ergänzt werden müßten? — Nichts anderes fehlt ihnen, als daß sie unbehutsamer Weise die Last der Sprachstudien auch solchen Schülern auflegen, deren Interesse nicht kräftig genug ist, um die Schwierigkeiten zu überwinden; und daß sie das Erwachen des Interesses viel zu gleichgiltig erwarten; als wenn sich das von selbst verstünde, und als wenn nicht tausend Erfahrungen die bösen Folgen des innerlichen, geistigen Müßiggangs bezeugten, der mit der fleißigsten Handhabung der Grammatik und des Lexikons nur gar zu wohl besteht. Angenommen nun, dieser zweite Fehler sei verbessert durch den Gebrauch richtiger Methoden: so bleibt noch der erste, der sich nur dadurch heben läßt, daß man diejenigen Schüler vom Gymnasium entfernt, welche nicht dahin zu bringen sind, durch das Medium der fremden Sprache hindurch zu greifen, um sich den Kern dessen, was sie lesen, herauszuholen . . . . Aber welche unermeßliche Thorheit, solche Knaben, von denen man voraus beschließt, sie sollen das Ziel nicht erreichen, auf den langen und mühevollen Weg hinauszustoßen, der dahin führt! Wollen wir nicht auch kostbare

Gewächse im Glashause erziehen, mit dem Vorsatze, sie alsdann, wenn die Blüthen sich eben zeigen, in Sturm und Frost hinauszutragen? Wollen wir nicht auch Fundamente zu hohen Thürmen bauen, mit dem Vorsatze, es beim Fundamente bewenden zu lassen, niemals aber wirklich einen Thurm darauf zu errichten? Kann man widersinniger handeln, als indem man kostbare Anstalten macht, mit dem ausdrücklichen Beschlusse, sie ja nicht so weit fortzusetzen, daß irgend ein bedeutender Erfolg daraus hervorginge! Ich wiederhole es, wenn vernünftige Personen so verfahren, so wissen sie nicht was sie thun. Sie schicken ihre Kinder aufs Gymnasium, weil sie gehört haben, das sei die vornehmste Schule des Orts. Sie selbst aber halten sich für noch weit vornehmer als die Schule; darum behalten sie sich vor, ihre Kinder wieder wegzunehmen, sobald es ihnen belieben wird. — Und die Gymnasien — nehmen solche Schüler wirklich an! Hier muß der Staat ins Mittel treten. Der Staat, der, bei uns wenigstens, die Würde der Gymnasien dadurch erhöhte, daß er sie zu strengen Richtern über diejenigen ihrer eignen Schüler einsetzte, die zur Universität abgehen: er wolle nun auch sein Werk vollenden, indem er jener andern Abiturienten gedenkt, durch welche Tertia und Secunda überfüllt werden, während Prima ihnen die Thür vergeblich öffnet."

Von jenen Bedauernswerten, welche schon in den unteren und mittleren Klassen ermatten, schrieb Herr Geh. Rat Bonitz: „Der lateinische Unterricht ist für solche Schüler eine Last ohne Erhebung, nur eine Mühe ohne Erfolg." (In einem Aufsatz „Die gegenwärtigen Reformfragen in unserem höheren Schulwesen," Preuß. Jahrbücher 35, S. 159.) Derselbe sagt weiter über denselben Gegenstand: „In einem früheren Zeitraume freilich als noch jede wissenschaftliche Kenntnis durch das Organ der lateinischen Sprache vermittelt wurde, würde das Ausschließen vom Lateinunterrichte zugleich ein Ausschließen von jeder höheren Bildung gewesen sein; aber daß unter den gegenwärtigen Kultur-Verhältnissen die lateinische Sprache diese Bedeutung nicht mehr hat, und was von entscheidender Wichtigkeit ist, daß bis zum 16. Lebensjahre neben der Aufnahme der unbedingt notwendigen Kenntnisse die Aneignung des Latein zu dauerhaftem und wertvollem Besitze eine Unmöglichkeit ist, unterliegt

schwerlich noch einem Zweifel. Und ein Riß in die gemeinsame Bildung der Nation? Wenn wirklich das Latein, welches der Gymnasiast oder gar der Realschüler bis Tertia oder höchstens Unter-Sekunda sich aneignet, bisher der Kitt unserer gemeinsamen Bildung gewesen wäre, so wäre es mit unserer Bildung und ihrer Gemeinsamkeit sehr übel bestellt und es wäre hohe Zeit, an eine Umkehr zu denken. Aber besteht denn etwa zwischen Männern der umfassendsten Bildung und gebildeten Frauen jene als Schreckbild uns vorgehaltene Kluft? Und doch hat bis jetzt nur ausnahmsweise Verstiegenheit Mädchen und Frauen zum Erlernen der lateinischen Sprache geführt."

Aus dem Referat der elften preußischen Direktoren-Versammlung 1886 (Weidmann S. 133) teile ich folgende Stelle mit: „Man sehe die vernichtende Wirkung des Lateinischen auf die armen Muß-gymnasiasten, man erfahre zweimal im Jahre, wie das scharf geschliffene Schwert dieser Sprache unter den guten, netten, bisher in ihren Leistungen musterhaften Vorschülern bei dem Übertritt nach Sexta aufräumt, wie schrecklich schnell und klar diese Anfänge enthüllen, was die gymnasiale Laufbahn dem Kinde sein wird, ob Lust oder Qual, und man wird zugeben, daß der lateinische Unterricht, dies Exercitium der angewandten Logik, mit welchem die in mächtiger Tiefe anrückenden Bataillone der Mittelmäßigkeit schwer in Tritt und Zug gebracht werden können, am schwersten darunter zu leiden hat. Nicht blos in den unteren Klassen, nicht blos bis zu dem Freiwilligenzeugnis, selbst bis in die Prima dringen sie hinein, die Aspiranten auf das Civilsupernumerat, die man an eine gelegentliche feinsinnige Unterscheidung von propter und causa nicht herantreiben und selbst durch praktischen Hinweis auf den ihnen einst drohenden Assistenten-Aufsatz für die Sachlichkeit, strenge Gedankenfolge, Knappheit und Durchsichtigkeit einer lateinischen Periode nicht wird begeistern können."

Ostendorf bemerkt über den schädlichen Einfluß einer unzweckmäßigen Schulbildung a. a. O.: „Und endlich wirkt die vorherrschende Eigentümlichkeit des Unterrichts in den unteren Gymnasialklassen auf manche Schüler geradezu verderblich ein: das Talent für reales Schaffen bleibt, wo es vorhanden ist, unausgebildet; Schüler, die solches in höherem Grade als das Talent für Sprachen besitzen, sehen sich zurückgesetzt und werden entmutigt."

Diese für reales Schaffen beanlagten Naturen werden auf den Gymnasien oft in wenig humaner Weise als „Ballast" angesehen; schlagen sie jedoch zu rechter Zeit einen für sie passenden Bildungsgang ein, so entwickeln sie sich in der Regel zu thatkräftigen Männern und leistungsfähigen Handwerkern, Technikern, Kaufleuten. Nicht immer ist es thörichter Stolz, was die Eltern dazu bringt, ihre Söhne eine höhere Lehranstalt besuchen zu lassen. Selbst wenn sie dieselben nicht für das Studium bestimmen, halten sie es doch mit Recht für geboten, ihnen für ihren zukünftigen Beruf eine höhere Vorbildung zu gewähren als die Elementarschule verleiht. Auch abgesehen davon, daß die erlangte Berechtigung für den einjährigen Militärdienst für alle praktischen Berufszweige als eine sehr gute Empfehlung und Mitgift angesehen wird, hat die Neuzeit die Bemühungen der Wissenschaft um die Vervollkommnung technischer Arbeit ganz bedeutend vermehrt; für viele Gebiete, in denen früher eine einfache praktische Lehre genügte, sind jetzt wissenschaftliche Kenntnisse nötig geworden. Der Künstler darf sich nicht mehr mit dem Atelier begnügen, seitdem Kunstgeschichte, Ästhetik und Anatomie für das Kunstschaffen eine so große Bedeutung erlangt haben; dem Techniker genügt für seine Ausbildung nicht mehr die Werkstatt, dem Kaufmann nicht mehr das Contor, dem Soldaten nicht mehr das Lager, seitdem Technologie, Handels- und Kriegswissenschaften wichtige Elemente für ihre Wirkungskreise geworden sind. Ganz ebenso verhält es sich mit der Landwirtschaft und dem Handwerk. Professor Conrad bemerkt hierzu (a. a. O. S. 208): „Wir sprachen es schon aus, für wie hoch bedeutend wir die Ausbreitung der mittleren Schulbildung halten, in der Voraussetzung, daß dieselbe von jenen Schichten erworben wird, welche bisher mit elementarer Bildung sich begnügten. Unsre Zeit braucht eine wachsende Zahl junger Leute höherer Intelligenz im Handwerker-, Kaufmanns- und Bauernstande".

Daher ist es denn ein an sich sehr lobenswertes Bestreben der Väter, ihren Söhnen eine bessere Vorbildung zu geben, als sie selbst genossen haben, und wenn die einzige höhere Schule ihrer Stadt ein Gymnasium ist — man denke an jene 135 preußischen Städte, wo dies der Fall — so wird man es nicht immer als Dünkel und Überhebung auffassen dürfen, daß sie diese Schule wählen, so wenig sie auch ihren Absichten entspricht. Denn „je klassischer die Bildung ist,

desto wertloser wird sie, wenn sie mit Untersekunda oder noch früher abgebrochen wird". (Kruse a. a. O.)

Die nachteiligen Folgen und sozialen Gefahren einer solchen verkehrten Schulbildung hat Wiese an mehreren Stellen seiner Päd. Ideale und Proteste besprochen. So heißt es S. 14: „Zu dem Vorwurf, daß hieran (an dem Mangel freithätiger Charakterkraft und der Festigkeit der Initiative) die Schule durch die geistige Überlastung der Jugend Schuld sei, gesellt sich gleichzeitig der andere, daß ihr Unterrichtssystem der sich immer weiter verbreitenden Halbbildung Vorschub leiste, die für das Gemeinwohl große Gefahren enthalte. Auch erfahrene Männer von ruhigem klarem Urteil halten für möglich, daß daraus bei uns sich Zustände entwickeln, die von dem russischen Nihilismus wenig verschieden sein werden. Wer eine solche Entartung der deutschen Natur, daß sie an der leersten Negation und an der Zerstörung alles dessen, worauf die Ordnung der menschlichen Gesellschaft ruht, Gefallen hätte, nicht befürchtet, muß doch die Zunahme einer Bildung, mit der im Leben nichts anzufangen ist, und der es nichts zu bieten hat, für ein verderbliches Übel ansehen. Daß eine Überladung mit Wissensstoffen, die bei Vielen, z. B. denen, welche die Ziele der höheren Schulen nicht erreichen, innerlich unverarbeitet bleiben, an der Halbbildung mitschuldig ist, läßt sich nicht in Abrede stellen, wenn auch andre Ursachen hinzukommen; das zuviel auf der einen Seite und das zuwenig auf der andern stehen hier nicht in Widerspruch. Noch größer sind aber die Gefahren, welche in der unfruchtbaren Einseitigkeit der Halbbildung liegen. Unsre Zeit wird von einem Aberglauben an den Wert und die befreiende Macht einer Bildung beherrscht, die allein darauf aus ist, das Gedächtnis mit Kenntnissen zu füllen und den Verstand zu schärfen, wobei oft nur jenes erreicht wird, immer aber der Wille und überhaupt die ethischen Vermögen der Seele leer ausgehen. Die Wirkung davon ist bei den Meisten Abstumpfung ebensowohl des unmittelbaren Gefühls und Urteils für das Rechte wie des Triebes und der natürlichen Frische der Thatkraft und dabei nur zu oft die Einbildung, über alles urteilsfähig zu sein, und den großen sittlichen Ordnungen des Gemeinschaftslebens gegenüber maßlose Ansprüche des Individuums." . . . . . . „Ein großer Teil der männlichen Jugend, ohne wissenschaftlichen Beruf und vielmehr für

das praktische Leben angelegt, bleibt auf dem weiten Wege bis dahin, wo das Abiturienten- oder das Berechtigungszeugnis erlangt wird, nach seiner Begabung und der von ihm gewählten oder ihm bestimmten Lebensthätigkeit, zu lange beim Schul- und Buchlernen, und büßt nicht selten Saft und Kraft dabei ein. Viele von ihnen sind, wenn sie das Gymnasium nach acht- bis zehnjährigem Lernen verlassen, noch nicht im Stande — was, wie Herr von Treitzschke bemerkt, auch unter den heutigen Studenten weit häufiger als sonst wahrgenommen wird — eine einfache sinnliche Erscheinung genau zu beobachten, mit Klarheit darüber zu berichten und einen sichern Schluß daraus zu ziehen. Die verfehlte Wahl der Schule wird so Unzähligen verhängnisvoll, weil Ursache zu einem für Andere und für sie selbst unbefriedigenden Leben. Besonders von ihnen erhält Zuwachs die große Zahl der Halbgebildeten, die, oft der soliden Grundlage einer guten elementaren Vorbildung entbehrend, mit dem, was sie vom Gymnasium mitbringen, nachher wenig anzufangen wissen, und entweder zu dünkelhaft darauf sind, um ernstlich an ihrer Weiterbildung zu arbeiten, oder unzufrieden werden und sich unglücklich fühlen, weil sie das nicht erreichen, worauf sie Anspruch zu haben meinten." (S. 86.)

Wenn schon die allzu starke Vermehrung des Abiturienten-Proletariats den Regierungen zu ernsten Erwägungen Anlaß gegeben hat, so fordert die Thatsache, daß jene bedeutende Menge von Schülern eine ungeeignete Schulbildung erhält, zu noch viel ernsterem Nachdenken auf, weil ganz abgesehen von den **sozialen Gefahren**, dieser Übelstand die industrielle, technische und gewerbliche Entwicklung unsres Vaterlands schwer beeinträchtigt und somit **die Hebung des Nationalwohlstandes** bedeutend erschwert, wenn nicht gar unmöglich macht.[1])

Daher ist diese Frage eine eminent **volkswirtschaftliche**. Dies geht schon allein daraus hervor, daß nach dem Vorgange des preußischen Unterrichtsministeriums nicht etwa unsre Pädagogen, sondern

[1]) Es war daher ein sehr richtiger Gedanke von Schmeding, in seinem Buche „Die klassische Bildung ꝛc." diese Frage in einer ausführlichen Erörterung zu behandeln mit Berufung auf die Worte des Fürsten Bismarck: „Sie wissen, daß ich eine umfassende Reform anstrebe, die das Reich aus arm, was es jetzt ist, wirklich reich macht."

Professoren der Nationalökonomie und Sozialpolitiker sich in gründlichster Weise mit ihr beschäftigt haben. Der Verein für Sozialpolitik handelte in seiner Versammlung vom 6. und 7. Oktober 1884 zu Frankfurt über das Thema: „Die Einwirkung der Organisation unsrer höheren und niederen Schulen auf das soziale Leben und die Erwerbsthätigkeit der Nation". Aus dem Bericht über diese Verhandlungen ergiebt sich, daß sowohl der Referent, Generalsekretär Bueck, als auch sämtliche andere Redner in sehr wohl unterrichteter und sachgemäßer Weise über diesen Gegenstand sich aussprachen. Ich führe zwei Stellen daraus an.

Dr. Spier (Frankfurt) sagte: „Ich glaube, das Gefühl ist heute allgemein, daß unsre Mittelklasse, unser kleiner Bürgerstand, heute nicht genügend vorgebildet ist, um im praktischen Leben etwas zu erreichen. Unser preußisches Schulsystem hat die heutige Oberrealschule, das Realgymnasium und das Gymnasium mit neunjährigem Kursus. Die heutige Realschule ist keine geschlossene Schule, sondern nur eine Vorschule für die Oberrealschule, in ähnlicher Weise wie das Progymnasium für das Gymnasium. Wir haben dagegen in unsrem Lehrgang für die höheren Schulen eine Schule, die entschieden den Bedürfnissen entspricht, die heute hervorgehoben worden sind — und das ist der Lehrplan der höheren Bürgerschule. Es sind das sechsklassige Schulen mit Französisch und Englisch, die nur die eine Schattenseite haben, daß sie in Preußen sehr wenig verbreitet sind."

Am Schluß der Debatte konnte der Referent feststellen: „Von keiner Seite ist bestritten worden, daß der Mangel an Bildungsanstalten für die breiten Schichten des Mittelstandes die sozialen Verhältnisse und die Erwerbsthätigkeit des Volkes ungünstig beeinflußt hat, und daß in dieser Beziehung auch in der Gegenwart genügende Abhilfe noch nicht geschafft ist."

Ein halbes Jahr darauf, am 26. April 1885, äußerte sich der Herr Minister von Goßler im Abgeordnetenhause in ganz ähnlicher Weise. Er erklärte, daß er bei der Ausführung seiner Absicht, abgeschlossene Schulen mit sechs- und siebenjährigem Kursus zu gründen, mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen habe: „Ich gebe mir die größte Mühe, sie zu fördern, aber die bloße Rang- und Gehaltsfrage der Lehrer ist es doch nicht allein, auch nicht einmal zu einem erheblichen Teil, welche die Bestrebungen der Unterrichtsverwaltung verkümmert.

Wenn ich gegenwärtig den Mut und nach meiner Kenntnis des preußischen Unterrichtswesens auch die Pflicht dazu habe, den Gemeinden nahe zu legen, sie möchten ihre Vollanstalten, namentlich wenn die Oberklassen ungenügend besucht sind, auf Anstalten mit sieben- oder sechsjähriger Kursusdauer zurückschneiden, so bin ich fast immer in Widerstreben gekommen; ich habe oft das Gefühl gehabt, als hätte ich den Gemeinden etwas zugemutet, was sie gewissermaßen in ihrer Selbstachtung beeinträchtige. Ich stehe im übrigen nicht an, dieses Odium ruhig weiter zu tragen, und halte es für richtig, daß wir das, was zu einer fehlerhaften Überproduktion an akademisch Gebildeten führt, aller Maßen hintanhalten, und ich gebe Herrn Seyffarth darin auch Recht, daß die sechs- und siebenjährigen Anstalten auf realistischem Gebiet entschiedene Vorzüge in meinen Augen haben. Ich will dem Herrn Abgeordneten in seinen Ausführungen über die Halbbildung folgen, und, wie ich es auch anderweit ausgesprochen habe, scheint mir ein Schüler, welcher eine sechsjährige höhere Bürgerschule durchgemacht hat, ja sogar ein Schüler, welcher eine siebenjährige Realschule oder ein siebenjähriges Realgymnasium absolviert hat, für das praktische Leben wertvoller als ein junger Mann, der die Unter-Sekunda in einem humanistischen Gymnasium durchgemacht, also eine siebenjährige Gymnasialbildung sich erworben hat. Es ist meines Erachtens nicht allein für die Unterrichtsverwaltung, sondern darüber hinaus für unser gesamtes öffentliches Leben eine der nachteiligsten Thatsachen, daß aus der Unter-Sekunda der Gymnasien eine Masse junger Leute abgehen mit einer Art von Bildung, die kaum als Halbbildung zu bezeichnen ist. Die jungen Leute haben alle Kategorien von Bildungsstoffen angeschnitten, aber absolut nichts Abgeschlossenes, nichts in Händen, was ihnen für das praktische Leben nützlich sein, kaum etwas, was zu erfolgreicher Fortarbeit befähigen könnte. Das, was sie in den klassischen Sprachen wissen, ist sehr wenig; keiner oder kaum einer, der von Unter-Sekunda abgeht, wird noch einmal den Caesar oder Livius oder gar einen griechischen Autor vornehmen, um sich daran zu erbauen, oder die Fabeln des Phädrus oder einen leichten Dichter, und was sie auf dem Gebiete der Mathematik und Naturwissenschaften und in den neueren Sprachen wissen, ist gleichfalls zu gering und zu wenig systematisch abgeschlossen, um ein sicheres Fundament für praktische

Berufsarten zu liefern. Ein junger Mann dagegen, der ein siebenjähriges Realprogymnasium oder eine sechsjährige höhere Bürgerschule mit Erfolg zurückgelegt hat, hat in der That an Kenntnissen und Fertigkeiten ein Werkzeug, ein Material erworben, mit dem er im Leben vorwärts streben und arbeiten kann."

Es ist Thatsache, daß das preußische Unterrichtsministerium wiederholt kleinen Städten seine Beihilfe angeboten hat zur Gründung von lateinlosen höheren Schulen, daß jedoch von solchen Anerbieten kein Gebrauch gemacht worden ist, weil es diesen Schulen an den leidigen Berechtigungen fehlt, um deren willen, wie Herr Geh. Oberregierungsrath Thiel in jener sozialpolitischen Versammlung hervorhob, das Publikum sich jeden beliebigen Lehrplan gefallen läßt, möge er alte Sprachen oder Landwirtschaft oder Sanskrit enthalten.

Es giebt nur ein Mittel, jene Mittelschulen in ausreichender Zahl zu schaffen und dadurch dringenden pädagogischen und sozialen Bedürfnissen zu Hilfe zu kommen, es ist **der Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Französischen.** Dann nur ist es möglich, daß diese Mittelschulen eine in sich abgeschlossene zweckmäßige Bildung für die praktischen Berufsarten bieten und zugleich ihren Halt und ihre Existenzfähigkeit erhalten dadurch, daß sie für die Schulen mit neunjährigem Kursus vorbereiten.

Die höhere Bürgerschule hat nicht die wünschenswerte Beliebtheit erlangt, weil sie nicht für eine höhere Schule vorbereitet und nur die eine Berechtigung besitzt, das Zeugnis für den einjährigen Militärdienst zu erteilen, und auch dies nur infolge einer unter dem Vorsitz des Provinzial-Schulrats abzulegenden Abgangsprüfung; die Realschule erfreut sich ebenfalls keiner großen Popularität, weil sie nur geringe Berechtigungen hat und eine Vorbereitungsschule ist zur Oberrealschule, einer Anstalt, welche nach kaum vierjährigem Bestehen infolge mangelnder Berechtigungen auszusterben beginnt. Trotz der sehr warmen Worte, mit welchen das preußische Unterrichtsministerium die Gründung der höheren Bürgerschulen und lateinlosen Realschulen empfohlen hat, wird also ihre Zahl

immer eine sehr beschränkte bleiben, so lange sie nicht sich anlehnen können an eine höhere Lehranstalt mit neunjährigem Kursus, welche mit allen Berechtigungen ausgestattet ist oder mindestens mit denjenigen, welche das Realgymnasium besitzt. Die Statistik des höheren Schulwesens sagt uns dies ja sehr klar und eindringlich: In Preußen giebt es von Schulen mit siebenjährigem Kursus außer 40 Progymnasien 22 höhere Bürgerschulen, 20 Realschulen, dagegen etwa 93 Realprogymnasien. Diese letzteren sind fast alle von Städten errichtet. Für die ca. 250 Gymnasien bereiten 40 Progymnasien vor, für die 93 Realgymnasien aber 93 Realprogymnasien, obgleich das Realgymnasium geringere Berechtigungen hat als das Gymnasium. Daraus ergiebt sich, daß das Realprogymnasium offenbar eine Schulform ist, welche den allgemeinen Bedürfnissen entgegenkommt. Auch die verschiedenen Ministerien schätzen die allgemeine Bildung, welche das Realprogymnasium verleiht, höher als diejenige, welche auf den beiden lateinlosen Schulen zu erlangen ist. Die Ministerien haben an den Besuch des Realprogymnasiums mehr denn doppelt so viele Berechtigungen geknüpft als an den der Realschule, besonders deshalb, weil sie die Kenntnis des Lateinischen für die unter ihrer Verwaltung stehenden Berufsarten als notwendig erachten. Aus alle dem ergiebt sich also, daß bei dem Publikum wie bei den Behörden das Realprogymnasium sich der entschiedensten Gunst erfreut. Indem ich mich nun an diese bestehenden Verhältnisse anlehne, halte ich das Realprogymnasium in einer etwas veränderten, gleich zu erwähnenden Organisation für diejenige in sich geschlossene Schule, welche die so dringend notwendige Mittelschule zwischen der Elementarschule und (zunächst) dem Realgymnasium bilden kann. Denn der Gründung einer für beide neunklassige Lehranstalten, Gymnasium und Realgymnasium, vorbereitenden Mittelschule steht das Griechische entgegen, dessen Hinausschiebung bis Ober-Sekunda im Interesse der für die mehr bürgerlichen Berufsarten bestimmten Schüler eine so radikale Maßregel wäre, daß ich sie nicht befürworten möchte. (Eine Dispensation vom Griechischen wäre eine viel maßvollere und heilsamere Maßnahme als diese.) Ferner wird man an die Gymnasien nicht das

Ansinnen stellen dürfen, das Lateinische erst in Tertia zu beginnen, das sie mit Rücksicht auf das später zu beginnende Griechische nicht über Quarta hinausschieben können. Wenn ich also — um mich auch hier an das allgemein Bestehende und an das in Altona Bewährte anzulehnen — das Gymnasium nur in weiterer Perspektive betrachte, so schiebe ich dagegen das Realgymnasium um so mehr in den Vordergrund und erkläre aus vollster Überzeugung, daß ich allen Realgymnasien empfehle, ihren Lehrplan nach dem der Altonaer Schule zu gestalten. Dabei erinnere ich an die angeführte Äußerung von Wiese, daß das Realgymnasium nach seiner ganzen Organisation mehr Freiheit beanspruchen und vertragen könne als das Gymnasium. Es ist selbstverständlich, daß die Realprogymnasien den Realgymnasien zu folgen hätten. Außer dieser leicht zu vollziehenden Umgestaltung möchte ich aber für die Realprogymnasien noch eine Änderung empfehlen: die Dispensation vom Lateinischen. Dieser Vorschlag wird so auffallend erscheinen, daß ich zu seiner Begründung etwas weiter ausholen muß

In früheren Zeiten, in denen die Verhältnisse viel weniger dazu drängten, machte man von den Dispensationen einen viel ausgiebigeren Gebrauch als heute. In der Schmidschen Encyklopädie B. II S. 100 sagt H. Kern darüber: „Dispensation von dem einen oder von dem andern Unterrichtsgegenstande pflegt oft in der Rücksicht auf den künftigen Beruf des Schülers verlangt zu werden; aber während man es früher in dem Streben, der einzelnen Individualität gerecht zu werden, als selbstverständlich ansah, daß man bei Erziehung und Unterricht auch nach dem Berufe fragen müßte, dem sich der Schüler zu widmen, für den er sich vorzubereiten gedächte, bezeichnet man heute eine solche Rücksichtnahme vielfach mit dem Namen eines niedrigen, utilitätsmäßigen, allem ideellen Streben entfremdeten Standpunktes." — Das Statut des Stuttgarter Gymnasiums von 1686 geht ausdrücklich davon aus, daß nicht allen alle Lektionen gleich nötig sind; es bestimmt, daß die Professoren niemand wider seinen Willen zwingen sollen, das zu lernen, „welches zu desselben vorhabenden Scopo wenig oder nichts nütze." Die würtembergische Normalordnung von 1818 setzte fest, daß vom Französischen und vom Zeichnen dispensiert werden könne. Dagegen wurde 1848 den Rektoren der würtembergischen Gymnasien geradezu

verboten, irgend welche Dispensation zu gewähren ohne die ausdrückliche Erlaubnis des Studienrats, also einer Behörde, die gar nicht in der Lage ist, nach der Individualität der Schüler ihre Entscheidung zu treffen. — Ähnlich hat sich die Sache in den andern deutschen Staaten gestaltet; auch in ihnen sind die früher gestatteten Dispensationen seit etwa 20 Jahren weggefallen oder auf ganz wenige Fälle beschränkt. — In Preußen wurde im Jahre 1856 verordnet, daß in kleineren Städten, wo keine höheren Bürger- oder Realschulen vorhanden, diejenigen Schüler, welche sich nicht für einen Lebensberuf vorbereiten, zu dem eine Gymnasialbildung erforderlich ist, vom Griechischen mit Genehmigung der Provinzial-Schulkollegien dispensiert werden können. 1865 wurde bestimmt, daß diese Schüler statt des Griechischen in den neueren Sprachen oder in Realgegenständen unterrichtet werden sollen. Umgekehrt erhalten nach Wiese, Verordnungen I S. 51 in gewissen Städten, wo neben der Real- oder höheren Bürgerschule kein Gymnasium oder Progymnasium besteht, diejenigen Schüler, welche später auf ein Gymnasium übergehen wollen, unter Befreiung von einzelnen Fächern besondren Unterricht im Griechischen und Lateinischen. Zu erwähnen wäre auch noch, daß nach der bekannten Verfügung vom 29. Februar 1872 die Dispensation vom Religionsunterricht zulässig ist, falls ein genügender Ersatz dafür nachgewiesen wird. — Es scheint demnach, daß man in Preußen hierin auch in der letzten Zeit noch am weitesten gegangen ist. — Bis zu den zwanziger Jahren gewährte man noch Erleichterungen durch die Einrichtung von Fachklassen, in welchen die Schüler verschiedener Klassen, die in einem Fache ungefähr auf dem gleichen Standpunkt standen, gemeinsam unterrichtet wurden. Eine Rückkehr zu dieser Praxis ist heute unmöglich; wohl aber läßt sich eine geordnete Dispensation von dem Lateinischen auf dem Realprogymnasium ebenso gut rechtfertigen als eine solche von dem Griechischen auf dem Gymnasium. Sie entspricht dem heutzutage so stark betonten Grundsatze, daß die Individualität der Schüler zu berücksichtigen sei. Eine solche Berücksichtigung zeigt sich aber — wie H. Kern a. a. O. richtig bemerkt — nicht nur in der Art des Unterrichts, sondern auch in dem Was. „Wie es stets Schüler giebt, sagt er ferner, für welche die Veranstaltungen der Schule nicht ausreichen, und welche einer Nachhilfe in

einem Schulfache oder noch eines Unterrichts, den die Schule nicht giebt, bedürfen, so gewährt die Schule für andere zu viel. Es darf ihr daher die Möglichkeit einer Dispensation von vornherein nicht abgeschnitten werden.“ Nohl erklärte, wie wir sahen, das Nichtgestatten einer Dispensation geradezu für eine „Grausamkeit“. Es sei, meint er, leichter gesagt als gethan, daß Kinder wohlhabender oder hochstehender Eltern, wenn sie leiblich oder geistig den Forderungen einer höheren Lehranstalt an ihre Arbeitskraft nicht entsprechen, die Elementarschule besuchen sollen. Auch passe der Grundsatz „alles oder garnichts“ am allerwenigsten für den erziehenden Unterricht; dieselbe Staatsregierung, welche ihn im politischen Leben den extremen Parteien gegenüber bekämpfen müsse, dürfe ihn nicht im Unterrichtswesen in Anwendung bringen. Mit Hilfe von Dispensationen sei es möglich, die Einzelpersönlichkeit eines schwächeren Schülers nach ihrer Art zu behandeln und die anderen um so rascher fortschreiten zu lassen, so daß die ganze Klasse nur Nutzen davon ziehe. Es sei doch auch nicht störend, daß in einer paritätischen Schule der Religionsunterricht der einzelnen Konfessionen immer nur einem Teil der Schüler erteilt werde.

Indes geht Nohl insofern zu weit, als er sich für nicht bestimmt geordnete Dispensationen von einem oder mehreren Gegenständen ausspricht und dieselben dem Befinden der Eltern überlassen will, die gewiß keinen Mißbrauch üben würden, da sie doch alle den Wunsch hegten, daß ihre Kinder sich tüchtige Kenntnisse aneigneten. In unserem Schulsystem, welches aus guten Gründen auf festen Normen beruht, müßte auch diese Einrichtung nach bestimmten Vorschriften für bestimmte Fächer geregelt werden. — Ich möchte noch darauf hinweisen, daß die Forderung gleichmäßig intensiver Leistungen in *allen* Fächern, die an uns selbst nicht gestellt wurde, deren Erfüllung wir aber jetzt unserer Jugend auferlegen, von sehr vielen Schülern nicht erfüllt werden kann, ohne daß man behaupten dürfte, sie seien nicht das geeignete Material für eine höhere Schule. Umgekehrt können wir häufig beobachten, daß solche junge Leute, welche in allen Gegenständen den Anforderungen der Schule genügten, sogenannte Musterschüler, auf der Universität und in ihrem Berufe durchaus nicht die an ihre Wirksamkeit geknüpften Hoffnungen erfüllen. Die jahrelang geübte Vielseitigkeit hat bei ihnen keine wissenschaftliche Vertiefung, sondern Verflachung, keine freie Selbst-

thätigkeit und Originalität aufkommen lassen. Bei der vielseitigen Anspannung oder „Überspannung" unserer Jugend kann man in der That eine Dispensation oder die Festsetzung eines fakultativen Unterrichts viel weniger für einen dem „Utilitarismus" gezahlten Tribut ausgeben als in früheren Zeiten, wo man doch bei geringeren Anforderungen und einer beschränkteren Zahl von Fächern weit entfernt war, diese Maßregel irgendwie gering zu achten.

Von dem erwähnten Rechte, vom Griechischen zu dispensieren, machen in Preußen 13 Gymnasien und Progymnasien Gebrauch, im übrigen Deutschland 21. Die Schüler erhalten statt des Griechischen Unterricht im Englischen und im Zeichnen. In ähnlicher Weise wäre auf den Realprogymnasien denjenigen Schülern, welche das Latein für ihren zukünftigen Beruf nicht gebrauchen, die Dispensation davon zu gestatten, wofür dann Übungen in dem Französisch- und Englischsprechen, im Rechnen oder ein verstärkter Zeichenunterricht eintreten könnten. Die Ausführung dieses Vorschlags in Verbindung mit der Priorität des Französischen, welche eben seine Ausführung ermöglicht, würde erst die Realprogymnasien zu der passenden und dringend nötigen Mittelschule machen. Für diejenigen Schüler, welche später das Realgymnasium besuchen wollen, müßte das Latein obligatorisch sein. Außerdem wäre die Dispensation vom Lateinischen — ganz wie bei jenen Gymnasien bezüglich des Griechischen — auch auf die Realgymnasien solcher Städte auszudehnen, in welchen keine lateinlosen höheren Schulen vorhanden sind. Selbstverständlich müßten die dispensierten Schüler die Berechtigung für den einjährigen Militärdienst in derselben Zeit erreichen können wie die anderen, also nach einem erfolgreichen einjährigen Besuch der Unter-Sekunda, über welche hinaus die Dispensation nicht zu reichen hätte.

Die Einrichtung der Realgymnasien nach dem Muster der Altonaer Schule empfiehlt sich, abgesehen von den früher ausführlich entwickelten pädagogischen Gründen, auch aus dem sehr wichtigen schultechnischen Gesichtspunkte, daß dann alle auseinandergehenden Richtungen derjenigen Lehranstalten mit und ohne Latein, welche das Griechische nicht in ihrem Lehrplan haben, einen gemeinsamen Unterbau haben würden. Wenn nämlich

die Realprogymnasien sich den vollen Anstalten anschlössen, wenn die höheren Bürgerschulen und Realschulen das Englische statt in Unter-Tertia ein Jahr früher, also in Quarta begännen (wie in der mit dem Altonaer Realgymnasium verbundenen Realschule), so wären die drei untersten Klassen aller Anstalten mit Ausnahme der Gymnasien und Progymnasien mit ganz bedeutungslosen Abweichungen gleichförmig, denn die noch bestehenden Oberrealschulen werden genötigt sein, dem Beispiel der Altonaer Schule zu folgen oder mit Beseitigung ihrer nicht mehr lebensfähigen Primen zu Realschulen hinunterzusteigen.

Die Vorteile einer solchen Gestaltung sind einleuchtend: Selbst ohne Dispensation vom Lateinischen würden diejenigen Schüler, welche schon vor Tertia ausscheiden oder durch irgend welche Gründe genötigt wären, von dem Realgymnasium in lateinlose Schulen überzugehen, nicht gezwungen sein, ohne irgend welchen Nutzen die Elemente des Lateinischen zu erlernen; sie würden vielmehr eine geeignetere Vorbildung mitnehmen. **Vor allem aber würden kleinere Städte sich leichter entschließen, lateinlose höhere Schulen zu gründen**, weil diese alsdann in ihren drei unteren Klassen eine Vorbereitungsschule wären für das Realgymnasium. Umgekehrt könnten in größeren Städten, wie in Altona, lateinlose Schulen sich an die Realgymnasien anlehnen, indem sie sich von Tertia ab mit drei Klassen abzweigten. Es würden dann die Realgymnasien und Realprogymnasien nicht mehr ein Anhängsel der Gymnasien sein, denen sie von Tertia ab die besten Schüler zuführen und die schwachen abnehmen; vielmehr würden diese Schulen eine selbständige Stellung einnehmen und besser in den Stand gesetzt sein, die doppelte Aufgabe zu erfüllen: Der Mehrzahl ihrer Schüler, denjenigen, welche nach einjährigem Besuch der Sekunda ausscheiden, die notwendige allgemeine höhere Bildung zu geben und zugleich den höher Strebenden den Weg zu gelehrten und akademischen Studien zu eröffnen. Die Zahl der Gymnasiasten und folglich der Gymnasien würde abnehmen; das unnatürliche Drängen zur Reifeprüfung des Gymnasiums, welches durch das von Sexta ab obligatorische Latein wesentlich befördert wird, würde einer gesunderen umgekehrten Bewegung Platz machen, welche die für wissenschaftliche Berufsarten nicht geeigneten Elemente in die richtige Bahn leitete. Die Masse

der Schüler würde dann nicht mehr mit den toten Sprachen abgearbeitet, und die Schwächeren nicht mehr, wenn Zeit und Mut verloren, als unnützer Ballast über Bord geworfen werden. Denn diejenigen, welche für das Latein zu geringe Neigung oder Begabung zeigten, könnten noch zu rechter Zeit ohne zu großen Zeitverlust in eine lateinlose Schule zurückgehen resp. die lateinlosen Klassen derselben Schule weiter besuchen.

Wenn Lattmann schon im Jahre 1874 von Gymnasien sprach, welche, da sie den Dienst einer höheren Bürgerschule versehen müßten, gut thun würden, statt mit dem Lateinischen in Sexta mit dem Französischen zu beginnen, so könnte man heutzutage eine sehr bedeutende Zahl von Gymnasien kleiner Städte ausfindig machen, auf welchen 90 Prozent der Schüler das Griechische ohne besondere Neigung, ja mit Abneigung lernen. In Alys Blättern für höheres Schulwesen 1887 Nr. 3 stellt Steinmeyer auf statistischer Grundlage die Behauptung auf, daß in Preußen statt der 250 Gymnasien dem wahren Bedürfnisse entsprechend nur etwa 67 bestehen sollten. Ich stimme ihm darin vollständig bei. Die wahren Bedürfnisse dieser einzelnen Städte wie der Allgemeinheit empfehlen die Umwandlung ihrer Gymnasien in Realprogymnasien oder Realgymnasien nach Art des Altonaer, **denn je mehr Schulen dieser Art entstehen, desto mehr wird sich die Entwicklung der passenden lateinlosen Mittelschulen heben.** Das Bestreben des preußischen Unterrichtsministeriums, immer mehr städtische höhere Lehranstalten zu staatlichen zu machen, verdient aus verschiedenen Gründen die höchste Anerkennung, ganz besonders aber deshalb, weil das höhere Schulwesen Preußens erst dann in die richtigen Bahnen geleitet werden kann, wenn es entweder ganz oder zum größten Teile in der Hand des Staates liegt. Eine wahrhaft fürsorgliche Aufgabe der Behörden wäre es alsdann, eine große Zahl der erwähnten überflüssigen Gymnasien dem Altonaer Realgymnasium gleich zu gestalten.

So komme ich zu dem Schlusse: **Je mehr Realgymnasien von dieser Organisation vorhanden sind, desto mehr wird den Gymnasien ihre Aufgabe erleichtert, desto besser ist für die nach einjährigem Besuch der Sekunda ausscheidenden Schüler gesorgt, desto gesicherter ist die Vermehrung der lateinlosen Mittelschulen.**

Hierin sehe ich **die große vorbildliche Bedeutung der Altonaer Schule** und die Wichtigkeit der nach ihr einzurichtenden Lehranstalten, welche nach meiner Ansicht die unter den gegenwärtigen Verhältnissen mögliche und leicht durchführbare Verwirklichung des Ostendorfschen Reformgedankens darstellen. Voraussetzung für die gedeihliche Entwicklung derselben ist freilich, daß sie dieselben Berechtigungen wie die Gymnasien erhalten. Der inneren Gleichberechtigung sollte die äußere folgen zur Förderung des höheren Schulwesens wie des öffentlichen Wohls. Ganz natürlicher Weise würde jede Schulart dann von solchen Schülern besucht werden, welche den Lehrgegenständen ihrer Schule auch wirkliches Interesse entgegenbrächten. Sollte aber etwa der zukünftige Theologe oder Philologe statt des Griechischen das Englische gelernt haben, so wird er das Griechische auf der Universität zu beginnen haben; er darf dann ebensowenig über mangelhafte Vorbereitung für seinen Beruf klagen als der Gymnasiast, welcher sich dem Studium der neueren Sprachen widmet und erst auf der Universität das Englische beginnen kann. [1])

Der Übergang von einer Schulart zur andern, welcher seit 1882 in Preußen von Tertia ab ohne weiteres stattfinden kann, wäre allerdings von vornherein abgeschnitten oder könnte sich doch nur mit nicht geringen Schwierigkeiten und mit Zeitverlust vollziehen. Aber es dürfte doch sehr fraglich sein, ob bei der gegenwärtigen Leichtigkeit dieses Übergangs beide Anstalten einen wirklichen Gewinn haben; man kann wohl behaupten, daß beide durch dieselbe in Verbindung mit der Ungleichheit der Berechtigungen wesentlich geschädigt werden, am meisten das Realgymnasium, dessen fähigste Schüler nach der Tertia des Gymnasiums übergehen. Einzelne Eltern, welche den Wohnort und damit die Schulform wechseln müßten, würden allerdings darunter zu leiden haben; aber müssen heute nicht auch diejenigen Eltern Opfer bringen, welche an dem Realgymnasium ihres Wohnorts vorbei ihre Söhne in ein auswärtiges Gymnasium bringen müssen, weil letzteres das „Monopol" besitzt?

---

[1]) Der Behauptung einiger Professoren der neueren Sprachen, daß die Vorbildung des Realgymnasiums für das neuphilologische Studium nicht ausreiche, steht bekanntlich die entgegengesetzte Ansicht andrer entgegen, welche in ihrer Wissenschaft sich desselben Ansehens erfreuen.

Sollte dennoch diese Erschwerung des Übergangs als zu drückend empfunden werden, und sollten die Gymnasien sich zu dem Beginn des Französischen in Sexta, des Lateinischen in Quarta entschließen können, so würde sich eine Gleichgestaltung wenigstens der beiden unteren Klassen herstellen lassen. **Alsdann könnten sämtliche höhere Lehranstalten in den beiden untersten Klassen denselben Lehrplan haben,** was Kruse (a. a. O.) im Gegensatz zu dem Suchen nach einer Einheitsschule als eine Aufgabe der Zukunftspädagogik bezeichnet. Das Griechische resp. das Englische müßte dann in Ober-Tertia beginnen, da man doch, wenn irgend möglich, einen Zeitraum von zwei Jahren zwischen den Beginn zweier Sprachen legen sollte. Für das Gymnasium könnte dann von Ober-Tertia an der jetzt für Preußen geltende Lehrplan eintreten, für das Realgymnasium müßte mit Rücksicht auf die nach einjährigem Besuch der Sekunda ausscheidenden Schüler der Lehrplan zu gunsten des Englischen geändert werden, während von Ober-Sekunda an der jetzige preußische Lehrplan für dasselbe bleiben könnte. Es würde sich alsdann etwa folgender Lehrplan ergeben:

	Für alle höheren Schulen gemeinsam		Gymnasium und Realgymnasium		Realgymnasium	
	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb
Religion	3	2	2	2	2	2
Deutsch	4	4	2	2	2	2
Latein	—	—	10	10	6	5
Französisch	8	8	4	4	4	4
Englisch	—	—	—	—	5	6
Geschichte u. Geographie	3	3	4	4	4	4
Rechnen u. Mathematik .	5	6	5	5	5	5
Naturbeschreibung . : .	2	2	2	2	2	2
Schreiben	2	2	—	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	2	2
Summa	29	29	31	31	32	32

Diesen Plan oder einen ähnlichen empfehle ich jedoch, wie schon gesagt, erst in zweiter Linie, indem ich nicht verkenne, daß er neben

manchen Vorteilen auch Mißstände aufweist und daß die Sprachenfolge: Französisch — Lateinisch — Englisch in gewissem Sinne eine Abweichung von dem von mir vertretenen Prinzip wäre. Das Realgymnasium würde die Einbuße erleiden, daß die Physik erst in Ober-Sekunda einsetzte, doch könnten vielleicht für sie die beiden naturgeschichtlichen Stunden der Unter-Sekunda bestimmt werden, indem der botanische Unterricht in Tertia abgeschlossen, der mineralogische der Chemie einverleibt würde. Das Englische müßte in beiden Sekunden getrennt unterrichtet werden. Das Ziel für die Lektüre der griechischen Schriftsteller müßte niedriger gesteckt werden; für das Englische wäre dies nicht nötig, da bei der reichlichen Stundenzahl der Ober-Tertia und Unter-Sekunda der spätere Anfang ausgeglichen werden könnte, und die nach zweijährigem Unterricht ausscheidenden Schüler bei der natürlichen Leichtigkeit dieser Sprache eine ausreichende Grundlage erhalten würden. — Der gleichzeitige Beginn des Lateinischen und der Mathematik in Quarta erscheint mir nicht unzuträglich, da von dem verstärkten Rechenunterricht der Quinta hinreichende Zeit für das geometrische Zeichnen genommen werden könnte, das nach den preußischen Lehrplänen von 1882 für diese Klasse vorgeschrieben ist. Wenn dieser Unterricht mit Papiermodellen und sonstigen Körpern den Schülern nahe gebracht wird, so ist ihre mathematische Anschauung bei dem Eintritt in Quarta schon in sehr förderlicher Weise entwickelt. Der mathematische Unterricht tritt ihnen dann, wie mir sehr tüchtige Lehrer der Mathematik versichern, nicht als etwas Fremdes entgegen. — Die Vorteile eines derartigen Plans wären: Die beiden untersten Klassen hätten für alle höheren Schulen denselben Lehrplan. (Der von mir benutzte ist der Plan der preußischen Realschulen, dem die höheren Bürgerschulen mit ganz unbedeutenden Änderungen sich anschließen könnten.) Das Gymnasium und das Realgymnasium wären außerdem noch in Quarta und Unter-Tertia gleichförmig. Zwischen dem jedesmaligen Beginn der fremden Sprachen wäre ein angemessener Zeitraum; die Schüler würden vor allem in den beiden untersten Klassen in der Muttersprache sicherer und in einer fremden Sprache heimisch werden, welche ihrem geistigen Standpunkte entspräche. — Bei völliger Gleichberechtigung beider Anstalten wäre zu gestatten, daß auf allen

Gymnasien, wie auf jenen dreizehn preußischen, die von dem Griechischen dispensierten Schüler Unterricht im Englischen und Zeichnen und von Ober-Sekunda an in Chemie erhielten.

Möge nun der von mir bezeichnete Weg oder ein anderer in Zukunft betreten werden, das eine steht für mich unerschütterlich fest, daß die entwickelten pädagogischen und sozialen Gründe jede kommende Reform zwingen werden, zu der Frage von einer Veränderung der Sprachenfolge Stellung zu nehmen. Mir ist kein Zweifel, daß man alsdann zu einem Resultat kommen wird, das ich mit Ostendorfs Schlußworten zusammenfasse: **„Jede durchgreifende Reform unseres Schulwesens aber hat zur unumgänglichen Voraussetzung, daß wir den Wahn aufgeben, ein gründlicher fremdsprachlicher, und überhaupt höherer Unterricht müsse mit dem Lateinischen beginnen.“**

Zum Schluß noch einige Worte zur Verständigung. Wenn ich fünf Jahre nach dem Erlaß der neuen preußischen Lehrpläne eine Änderung derselben empfehle, so könnte es scheinen, daß ich jene Reform des Jahres 1882 indirekt als eine nicht zeitgemäße, unzureichende hinstellen wolle. Ich bin davon noch heute so weit entfernt als im Jahre 1883, wo ich sie (in dem Schönebecker Programm) wegen ihres maßvollen, umsichtigen Vorgehens als das Beste bezeichnete, was unter den gegebenen Verhältnissen geschehen konnte. Schon allein die nachdrückliche Rechtfertigung und Empfehlung der lateinlosen Schulen war nicht das kleinste Verdienst derselben, und wenn das Unterrichtsministerium in seinem ernstlichen Bemühen, diesen Schulen zu einer gedeihlichen Entwicklung zu verhelfen, bei dem Publikum, den Gemeinden, ja selbst bei anderen höchsten Behörden nicht nur kein Entgegenkommen fand, sondern sogar auf die größten Schwierigkeiten stieß, kann man dann im Ernst behaupten, jene Reform habe es versäumt, für die Bedürfnisse der Mehrzahl der Schüler zu sorgen? — Das Schicksal der Oberrealschule hat ja eine typische Bedeutung. — Vor allem war die Entwicklung des Altonaer Realgymnasiums im Jahre 1882 eben erst abgeschlossen. Aber gerade die warme Teilnahme, welche — wie mir aus privaten Mitteilungen wohl bekannt ist — die höchste Behörde für diese Schule hegt, ihr wohlwollendes Entgegenkommen gegenüber dem Vorhaben einiger Städte, welche ihre

Oberrealschulen in derselben Weise umzugestalten beabsichtigen, hat mich ermutigt, diese Schulform allseitiger Erwägung zu empfehlen.

Manche von mir früher hochgehaltenen und von vielen meiner Berufsgenossen noch jetzt festgehaltenen Ansichten habe ich im Lauf der Jahre auf Grund praktischer Erfahrungen und nach reiflichem Nachdenken preisgegeben oder geändert. Wenn ich mich bei der Besprechung der gymnasialen Lehrverfassung in Widerspruch zu vielen Kollegen gesetzt habe, so hat mir doch jede grundsätzliche Polemik gegen das Gymnasium ferngelegen. Wie sollte ich auch prinzipieller Gegner einer Schule sein, der ich die Grundlage meiner eignen Bildung verdanke und an der ich vierzehn Jahre ernster Arbeit mit werten und tüchtigen Amtsgenossen zusammengewirkt habe. Überall habe ich mich bemüht, sine ira et studio zu sprechen, überall hat mich der höchste Gesichtspunkt geleitet, mit meinen geringen Kräften vielleicht ein wenig unsrem teuren deutschen Vaterlande nützen zu können und seinem köstlichsten Gute, der uns anvertrauten Jugend.

Druck von Fr. Aug. Eupel in Sondershausen.

Druck von Fr. Aug. Eupel in Sondershausen.

Völcker, Gustav,

Die Reform des höheren Schulwesens auf Grund der Ostendorffschen These d. fremdsprachl. Unterricht ist mit d. Französ. zu beginnen

Berlin 1887